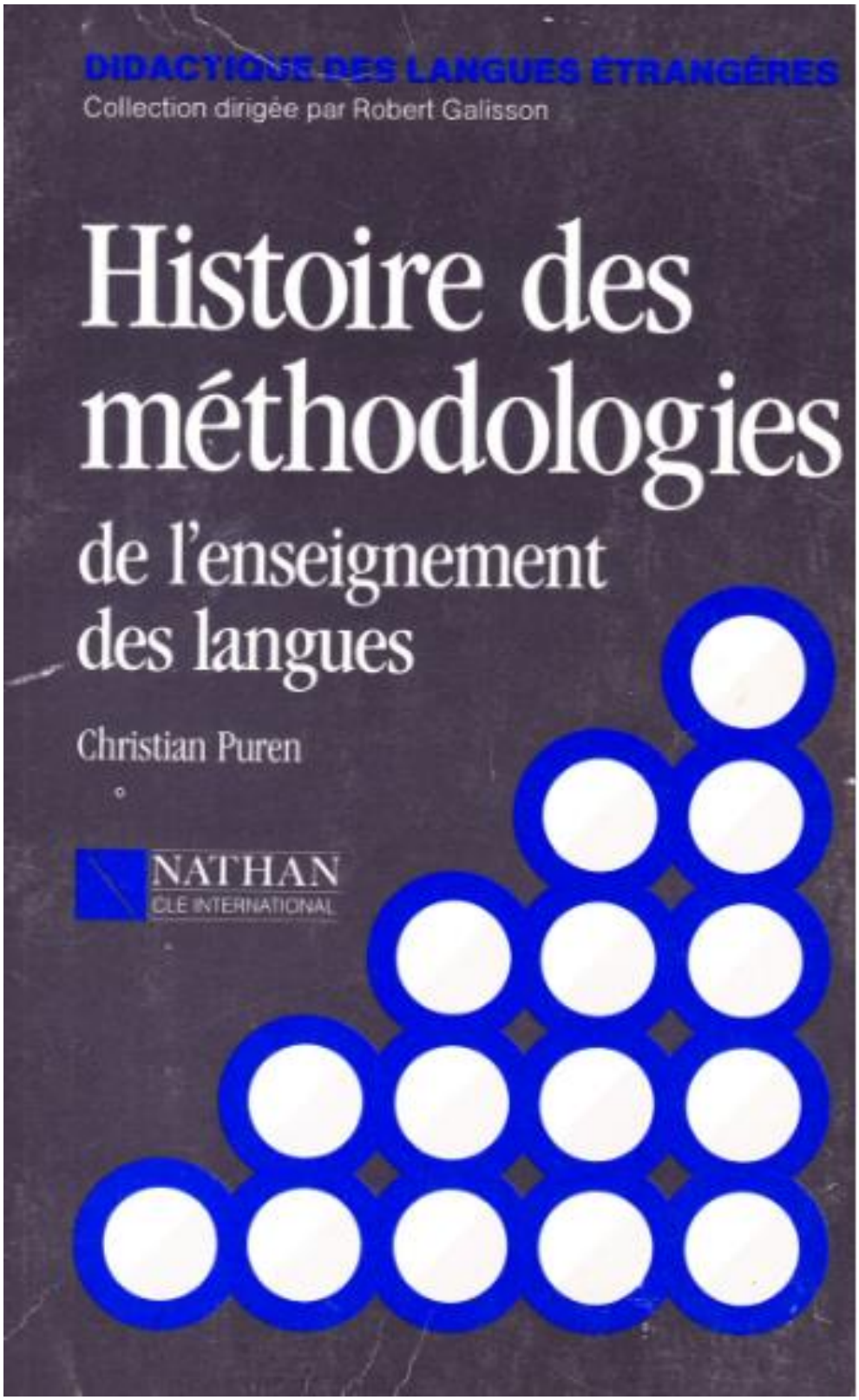


Page de garde de l'édition originale papier (Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.)
Présente édition numérisée au format pdf : décembre 2012, 302 p.
© Christian PUREN, www.christianpuren.com

Conditions d'utilisation :
Voir http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.

[Présentation de l'auteur dans l'édition originale de 1988]

Christian PUREN est Docteur ès Lettres, agrégé d'espagnol et ancien stagiaire long du B.E.L.C. Après avoir été pendant quinze ans dans divers pays étrangers tour à tour professeur et formateur en français langue étrangère puis en espagnol langue étrangère, il est à nouveau professeur d'espagnol dans l'Enseignement secondaire français.

Notes concernant la présente republication de décembre 2012

1. Le CV actualisé de l'auteur est disponible sur son site personnel www.christianpuren.com.

2. Cette version d'*Histoire des méthodologies* a été réalisée spontanément et bénévolement en 2012 avec reconnaissance de caractères (OCR) au format Word par LI Xiaoxia, enseignante de chinois à l'Université de Bourgogne, que je remercie pour cet énorme travail. Cette version a été entièrement révisée par mes soins à partir de l'édition papier de décembre 1988, puis passée au format pdf « ouvert » (non verrouillé) de manière à permettre le copier-coller et les recherches automatiques d'occurrences. Ont été ajoutés à cette édition électronique un sommaire automatique et des liens internes cliquables, de manière à permettre la circulation à l'intérieur du document et l'appel immédiat d'autres documents en ligne. Ont été supprimés de cette version électronique les numéros de pages des citations des auteurs dans l'Index des auteurs cités, ainsi que l' « Index des notions » dans sa totalité, devenus inutiles.

3. Les numéros des pages n'étant pas identiques à ceux de l'édition originale sur papier, on précisera, si l'on fait une citation à partir du texte de la présente édition, qu'il s'agit de l'édition pdf de décembre 2012 publiée sur le site www.christianpuren.com. Sur ce site, la version photocopiée de l'ouvrage reste disponible à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a2/ : elle permettra à ceux qui le souhaitent de citer d'après l'édition originale.

TABLE DES MATIÈRES

Préface 6
Avertissement 9
INTRODUCTION GÉNÉRALE 11
Liste des abréviations 15
1. PREMIÈRE PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE 16

Introduction 17

Chapitre 1.1. La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes 18

Chapitre 1.2. La pensée didactique du XVI^{ème} au XIX^{ème} siècle 25

Chapitre 1.3. Le développement de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^{ème} siècle et la méthodologie traditionnelle 31

Chapitre 1.4. Les cours traditionnels à objectif pratique 42

Chapitre 1.5. L'évolution de la didactique scolaire des langues étrangères au XIX^{ème} siècle 51

Conclusion 58
Annexe 1 61
Annexe 2 61
Annexe 3 62
Annexe 4 62

2. DEUXIÈME PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE 63

Introduction 64

Chapitre 2.2. Les Origines de la méthodologie directe 65
Chapitre 2.1.1. Nouveaux besoins et nouveaux objectifs 65
Chapitre 2.1.2. Le contexte politique et éducatif 67
Chapitre 2.1.3. La professionnalisation du corps enseignant 68
Chapitre 2.1.4. L'évolution interne de la méthodologie traditionnelle 71
Chapitre 2.1.5. La rupture avec la méthodologie traditionnelle scolaire 72
Chapitre 2.1.6. Le modèle allemand 72
Chapitre 2.1.7. Précurseurs 73
Chapitre 2.1.8. La méthode naturelle » 75
Chapitre 2.1.9. La nouvelle psychologie 78
Chapitre 2.1.10. La phonétique pratique 79

CHAPITRE 2.2. L'organisation interne de la méthodologie directe 81
Chapitre 2.2.1. La méthode directe 82
Chapitre 2.2.2. La méthode orale 86
Chapitre 2.2.3. La méthode active 88
Chapitre 2.2.4. La méthode interrogative 91
Chapitre 2.2.5. La méthode intuitive 93
a. L'intuition directe 94
b. L'intuition indirecte 96
c. L'intuition mentale 97
Chapitre 2.2.6. La méthode imitative 101
Chapitre 2.2.7. La méthode répétitive 106

CHAPITRE 2.3. Fonctions et traitements pédagogiques du texte 112

CHAPITRE 2.4. La problématique de second cycle direct : langue, littérature et civilisation 117

Conclusion ... *127*
Annexe 1 ... 136
Annexe 2 ... 137
Annexe 3 ... 138
Annexe 4 ... 141
3. TROISIÈME PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE ... 142
Introducton ... *143*
Chapitre 3 .1. Les origines de la méthodologie active ... *147*
Chapitre 3.2. Les principes de la méthodologie active ... *148*
Chapitre. 3.3. L'évolution des instructions officielles ... *153*
3.3.1. Les instructions de 1925 et 1938 ... 154
3.3.2. L'instruction de 1950 ... 154
3.3.3. L'instruction de 1969 ... 156
Chapitre 3.4. L'évolution des manuels ... *162*
Chapitre 3.4.1. Les cours éclectiques/traditionnels (CET) ... 164
Chapitre 3.4.2. Les cours actifs à orientation pratique (CAOP) ... 167
Chapitre 3.4.3. Les cours actifs à orientation culturelle (CAOC) ... 169
Chapitre 3.4.4. Cours actifs et auxiliaires audiovisuels ... 173
Chapitre 3.4.5. L'évolution du traitement pédagogique des textes ... 176
Chapitre 3.4.6. Méthodologie active et enseignement du français langue étrangère ... 177
Conclusion ... *179*
Annexe 1 ... 183
Annexe 2 ... 185
Annexe 3 ... 186
Annexe 4 ... 187
Annexe 5 ... 188
4. QUATRIÈME PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE AUDIOVISUELLE ... 191
Introduction ... *192*
Chapitre 4.1. Linguistique appliquée et méthodologie audio-orale ... *194*
4.1.1. L'enseignement scolaire des langues vivantes aux U.S.A. jusqu'à la seconde guerre mondiale ... 194
4.1.2. La « méthode de l'armée » ... 195
4.1.3. La méthodologie audio-orale ... 198
La linguistique distributionnelle ... 198
La psychologie béhavioriste ... 202
4.1.4. Le renouveau de la didactique des langues vivantes et l'influence de la méthodologie audio-orale en France ... 208
Chapitre 4.2. Les sources de la méthodologie audiovisuelle ... *212*
4.2.1. Méthodologie audiovisuelle et méthodologie directe ... 214
4.2.1.1. L'héritage ... 214
La méthode directe ... 214
La méthode orale ... 217
La méthode active ... 217
La méthode interrogative ... 219
La méthode intuitive ... 220
Les méthodes imitative et répétitive ... 223
4.2.1.2. Le prolongement ... 225

4.2.2. La méthodologie induite 228
4.2.3. Les théories de référence 230
4.2.3.1. La linguistique structuraliste 230
4.2.3.2. La psychologie de l'apprentissage 231
La référence au structuro-globalisme 231
La référence au béhaviorisme 233

CHAPITRE 4.3. Évolution de la méthodologie audiovisuelle et évolution de la didactique des langues vivantes étrangères 235
Présentation 235
4.3.1. Les corrections 238
4.3.2. Les adaptations scolaires 241
4.3.3. Le niveau 2 245
4.3.4. L'évolution des théories de référence en didactique des langues vivantes étrangères 248
4.3.4.1. La sélection et la gradation linguistiques 249
4.3.4.2. La description linguistique 250
La linguistique de l'énonciation 250
L'analyse du discours 251
La pragmatique 252
4.3.4.3. La sociolinguistique 253
4.3.4.4. Psycholinguistique et psychologie de l'apprentissage 255
4.3.4.5. La pédagogie générale 257

Conclusion 259
Annexe 1 261
Annexe 2 262
CONCLUSION GÉNÉRALE 263
Références bibliographiques 267

1. Index des auteurs cités 267

2. Ouvrages didactiques cités 286

3. Textes officiels cités 297

PRÉFACE

> « Depuis bien longtemps l'on se récrie sur l'inutilité des préfaces – et pourtant l'on fait toujours des préfaces. »
>
> (Th. Gautier)

L'histoire littéraire en a certes embaumé quelques-unes (la *préface de Mademoiselle de Maupin,* de Th. Gautier précisément, la *préface de Cromwell,* de V. Hugo, entre autres), mais il n'est que trop vrai qu'on ne les lit guère. Elles subissent généralement le sort des éditoriaux : par indépendance d'esprit, ou parce qu'ils sont pressés, les lecteurs entrent directement dans le vif du sujet, en évitant le préambule. Et l'impasse est d'autant plus fréquente que le préfacier n'est pas l'auteur de l'ouvrage. C'est que la préface d'un « étranger » est un genre convenu qui, à mon sens, ne se justifie que comme geste de parrainage désintéressé et acte d'adoubement du cadet par l'aîné, lorsque le préfacier, par conviction établie, engage son crédit pour attester de la valeur de l'ouvrage. La demande de préface par l'auteur et le coup de cœur du préfacier pour le livre sont alors des garants d'estime réciproque.

En la circonstance, c'est ce qui s'est produit : « l'homme et l'œuvre » m'ont plu, parce que l'un est habité par la passion, l'autre tendue par la réflexion ; une passion et une réflexion très dominées.

La préface d'un « étranger » possède tout de même une supériorité non négligeable sur l'autre : par rapport à l'ouvrage et à l'auteur, elle creuse une distance, construit un espace d'information original, dont les lecteurs devraient pouvoir tirer parti.

Mon intention est donc de mettre à profit cette possibilité particulière et de faire connaître aux collègues certaines informations générales qu'ils ne trouveront pas ailleurs, et qui peuvent les aider à mieux situer et peut-être mieux comprendre l'ouvrage et l'auteur.

Mais où était donc passé le passé ?

En tant que responsable de la collection « Didactique des Langues Étrangères », j'avoue être fier de pouvoir mettre à la disposition des enseignants de langues et des formateurs une *Histoire des méthodologies* qui fera date :

1. Parce qu'elle constitue un événement dans le domaine... et dans le genre : aucun des chercheurs qui, avant Ch. Puren, ont abordé ce problème, n'ont remué si profondément un aussi vaste espace (les méthodologies des langues vivantes en France), sur une aussi longue durée (de 1829 à nos jours).

2. Parce qu'elle inaugure magistralement une période de renouveau d'intérêt pour l'histoire (en général) de la didactique des langues. En effet, depuis que celle-ci, inquiète de son avenir, se tourne vers son passé et cherche, dans la production de ses racines, la confirmation de son existence, ce livre constitue la première publication d'envergure susceptible d'ouvrir la voie à d'autres travaux du même ordre.

3. Parce qu'elle comble un vide si dommageable à la formation des enseignants, que l'on se demande comment les formateurs ont pu, si longtemps, s'en accommoder. J'incline à penser que c'est par manque d'informations historiques sérieuses et absence d'intérêt pour ce qui n'est pas novateur (ou supposé tel), qu'ils ont laissé s'installer chez leurs disciples la croyance vague (et surtout coupable) que la méthodologie des langues datait de la dernière guerre mondiale !

Non seulement Ch. Puren apporte le démenti attendu à cette croyance moyenâgeuse de la génération spontanée d'une discipline, mais il montre aussi qu'avant d'être inféodée à la linguistique, à la psychologie et aux théories venues d'ailleurs, la méthodologie existait bel et bien en tant que réflexion sur une pratique.

Et s'il apparaît, à la lumière de son étude, que cette méthodologie, en prenant de l'âge, échappe de plus en plus aux praticiens, rien n'indique qu'elle s'en porte mieux : personne n'interprète le divorce actuel entre théoriciens et praticiens comme un signe de bonne santé...

C'est pourquoi cet ouvrage me paraît de nature : – à servir d'assise à une formation qui en manquait ; – à donner confiance aux nouveaux venus dans le domaine.

4. Parce qu'il s'agit du « chef-d'œuvre » (au sens où l'entendaient les compagnons du Tour de France) d'un chercheur de talent, qui a fait ses preuves de « spécialiste » dans l'élaboration d'une thèse de doctorat. Ch. Puren est un « professionnel » des documents d'époque, un « amateur » de papiers jaunis, qui sait aller au charbon, trouver sa peine (et sa joie) dans les sous-sols poussiéreux et mal chauffés des bibliothèques. Un homme enfin qui connaît les limites de son art, donc qui doute et ne confond jamais hypothèses interprétatives et résultats « scientifiques » (avec de gros guillemets, comme il dit). À l'appui de cette assertion, voici un passage de la lettre qu'il m'adressait le 26 février dernier, dans le soulagement du labeur accompli : « Je livre ce travail avec une grande humilité, parce qu'au regard des exigences de la connaissance scientifique, je le ressens comme dérisoire, mais en même temps avec une grande fierté, parce que je crois qu'il constituera malgré tout un bon outil d'autoformation professionnelle ».

La fin de cet extrait servira de transition pour exposer les objectifs d'un auteur qui, en tant que chercheur-enseignant, ne conçoit pas l'idée sans l'action et rappelle, dans cette même lettre, les termes de notre contrat. Je le cite de nouveau : « C'est cet objectif d'autoformation (...) qui était premier dans le projet initial (...) ; je te parlais de la mémoire collective des professeurs de langues vivantes étrangères, qui constituait, à mes yeux, un bon antidote à tous les autoritarismes, qu'ils soient institutionnels, pratiques ou théoriques ; je pense dans ce dernier cas, bien sûr, à la linguistique, à la psychologie, à la sociologie mais aussi à l'histoire elle-même de la didactique des langues vivantes étrangères, qui de fait appartient à tous les professeurs : en ce sens mon ouvrage ne se veut pas étude universitaire, mais œuvre de vulgarisation »,

Dois-je préciser que, comme directeur d'une collection qui ambitionne d'être la bibliothèque du professeur de langue, je suis complètement d'accord, *a posteriori* – comme je l'étais *a priori* – avec cet exposé des motifs ?

L'histoire des grands hommes et des batailles a longtemps occulté l'histoire des acteurs sociaux obscurs et multiples ; de la même manière, en didactique des langues, l'histoire des politiques linguistiques, des institutions, des théoriciens est en marche, alors que celle des enseignants et des pratiques de classe est dans les langes. D'un point de vue éthique, le mérite de Ch. Puren est d'avoir abordé le problème par le bon bout, de s'être tenu au plus près des professeurs et des élèves. Même si l'histoire des pratiques en classe de langue reste à faire (elle sera longue à voir le jour, parce que les témoignages pointus n'abondent pas), il a compris que ce sont les obscurs et les sans-grades qui font bouillir la marmite et permettent à tous les autres de tenir des discours didactiques.

Je suis également sensible à une autre vertu de cette *Histoire des méthodologies* : alors que le phénomène de balkanisation se renforce en didactique des langues, cette plongée diachronique, cette interrogation par-dessus les siècles, cet effort de recul et de cohérence globale ont quelque chose d'œcuménique, au contraire. Personnellement, cela me conforte dans l'idée qu'il faut choisir la transversalité contre la spécificité, **la** didactique des langues et des cultures en général contre **les** didactiques des langues et des cultures en particulier. J'ai déjà beaucoup « prêché » en ce sens, j'ajouterai qu'au moment où le français langue étrangère résiste mal à la tentation de faire bande à part et de revendiquer pour lui seul une autonomie qu'il pourrait avantageusement partager avec les autres langues, cet ouvrage est de nature à rassembler les énergies dispersées. Il montre, en effet, que les méthodologues

ont compris, depuis longtemps, la vanité d'une didactique pour chaque langue et qu'ils ont su canaliser l'effet d'entraînement des plus dynamiques vers les autres. Après avoir lu ce livre, les professeurs de langues (de toutes les langues), devraient avoir envie de réfléchir et de construire... ensemble.

Quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir, parce qu'elle n'a pas (ou n'a plus) confiance en elle, qu'elle a peur d'un passé trop lourd à dépasser.

En tirant de l'oubli une partie du legs de la didactique des langues, **Histoire des méthodologies** délivre sa discipline d'une amnésie paralysante et fait d'elle une héritière équanime de la longue durée. Par ailleurs, poussant le passé à faire irruption dans le présent pour féconder l'avenir, elle introduit l'histoire dans les cursus de formation et lui assigne du même coup la place qu'elle aurait dû tenir depuis longtemps.

L'avènement de l'histoire en période de crise identitaire comme celle que traverse la didactique des langues pourrait bien stopper la « fuite en avant », si souvent dénoncée, vers la novation coûte que coûte : la mémoire retrouvée interdisant alors à l'imagination débridée de monopoliser le pouvoir.

Mais quand le présent est lourd à assumer et que se réfugier dans le passé paraît plus confortable que se jeter à esprit perdu dans le futur, gare à la nostalgie envahissante et à la « fuite... en arrière » ! Ch. Puren a su conjurer ce risque en refusant de verrouiller l'histoire sur elle-même et en l'articulant à l'actualité. Je lui sais gré de cette nécessaire précaution et plus encore de la tranche essentielle d'histoire qu'il nous livre ; s'il ne règle pas tous les problèmes qu'il soulève, il les fait au moins tous avancer, ne serait-ce que parce qu'il les pose et les pose bien.

Robert GALISSON, Paris, le 8 avril 1988

AVERTISSEMENT

C'est à dessein que j'intitule « Avertissement », et non « Avant-propos » comme il est d'usage, cette courte présentation.

a) C'était le terme traditionnellement utilisé jadis pour la présentation d'un ouvrage scolaire par son auteur. Et la présente étude, précisément, se base :

> – sur ce que l'on pourrait appeler très généralement **le discours méthodologique,** c'est-à-dire tout ce qui traite du *comment* on a enseigné / on enseigne / on doit enseigner les langues vivantes étrangères (désormais siglées *LVE) :* instructions, articles, ouvrages, tables rondes et autres productions des responsables, pédagogues, méthodologues, formateurs, professeurs ou tout simplement gens « éclairés » (tel Michel de Montaigne au XVI^{ème} siècle) ;
>
> – ainsi que sur les **matériels d'enseignement :** manuels, grammaires, livres d'exercices, cours avec leur livre du maître, leurs bandes enregistrées, leurs films fixes..., etc. Je me suis limité pour ces matériels aux LVE les plus enseignées dans l'Enseignement secondaire français depuis leur introduction officielle au début du XIX^{ème} siècle (l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien), en y ajoutant le français langue étrangère, dont la didactique fournit en France depuis maintenant trois décennies le principal moteur de l'innovation méthodologique en enseignement des LVE.

L'analyse de ces matériels d'enseignement permet dans une certaine mesure de dégager **la méthodologie induite**, **c**'est-à-dire **les pratiques de classe effectives** qu'ils supposent de la part des professeurs utilisateurs. Ils apportent ainsi à l'historien, privé des observations de classe auxquelles recourent les méthodologues qui travaillent sur le présent, et des expérimentations de ceux qui préparent l'avenir, les informations indispensables pour *contrôler* et *compléter* celles que lui fournit le discours méthodologique, souvent volontariste (et même normatif), toujours suspect de subjectivisme et traversé de surdéterminations multiples. *Compléter,* et non seulement *contrôler,* car la réalité historique de toute méthodologie, c'est tout autant ce qu'ont voulu en faire ses promoteurs que ses mises en œuvre par les concepteurs de matériels, que les pratiques de classe qu'elle a (ou n'a pas) générées, et que les distorsions repérables, enfin, entre ces divers éléments. Toute méthodologie est à la fois **un projet, un outil et une pratique,** et l'historien n'a pas à mon avis à établir une hiérarchie quelconque entre ces trois composantes.

b) L'*Avertissement* d'un ouvrage scolaire s'adresse généralement aux professeurs. C'est aussi le cas du présent travail, conçu à l'origine et réalisé en grande partie lorsque j'étais formateur d'enseignants de LVE à l'étranger, et achevé alors que je suis à nouveau professeur de LVE dans l'Enseignement secondaire en France. La méthodologie, a-t-on pu dire, est à la fois une théorie de la pratique et une pratique de la théorie. Si cela est vrai, le professeur de LVE doit être idéalement un « méthodologue », c'est-à-dire un professionnel capable de prendre ses distances tout autant vis-à-vis de ses pratiques à partir des savoirs théoriques, que vis-à-vis des théories (et des théoriciens...) à partir de ses connaissances pratiques. L'objectif premier du présent ouvrage est, par la mise en perspective historique de la méthodologie des LVE, d'aider à sa manière les professeurs à parvenir à cette double distanciation.

c) Le terme *d'Avertissement* au début d'un ouvrage scolaire garde enfin toujours quelque peu le sens de « mise en garde ». Et c'est aussi ce que veut être cette présentation, en attirant l'attention sur **les limites** du présent travail.

Il correspond d'une part à une recherche individuelle sur un domaine immense et jusqu'à présent très largement inexploré. Au cours de sa rédaction, et tout particulièrement celle de sa première partie, j'ai constamment et fortement ressenti :

– le manque de travaux dits « d'érudition lourde » : par exemple, l'absence de catalogue exhaustif de **tous** les ouvrages scolaires publiés en France,

– ainsi que le manque de monographies sur des points qui m'apparaissaient décisifs, mais que je n'avais ni le temps ni les moyens de creuser : certains **aspects** ou **notions** de la méthodologie (les références à la « *méthode naturelle*» tout au long de son histoire, ou la « *leçon de choses* » dans la méthodologie directe, par exemple), certains **moments clés** (ainsi la « révolution directe » de 1901-1902 ou l'éclatement de la méthodologie officielle dans l'Enseignement secondaire français au cours des années 60), certains **cours** (comme ceux qui ont dominé le marché pendant une certaine période, ou dont la carrière s'étend sur des dizaines d'années et de rééditions, subissant parfois des modifications significatives de l'évolution didactique), certains **méthodologues** qui ont marqué cette histoire de leur empreinte (tels que les grammairiens du XVIII^{ème} siècle, Charles Schweitzer ou Louis Marchand), et d'autres points encore.

Certaines recherches de l'un et l'autre type ont été menées récemment, en France et à l'étranger. Ainsi par le Département d'Histoire de l'Éducation de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) sur les ouvrages français d'enseignement du grec et de l'italien depuis 1789 (voir CHOPPIN A. 1987-1988), par la Suédoise K. HAMMAR sur les *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905* (1985), et par le Canadien J. CARAVOLAS sur Comenius (1984). M.-H. CLAVÈRES prépare une thèse à l'Université de Paris VII sur l'enseignement de l'anglais en France entre 1829 et 1890, qui devrait nous renseigner beaucoup plus précisément sur les pratiques effectives de ces professeurs de LVE pendant cette période. Il faut souhaiter que très rapidement se multiplient de telles études.

La dernière partie de ce travail, d'autre part, est consacrée à une méthodologie – la méthodologie audiovisuelle – toujours utilisée de nos jours, et souvent au centre des débats, voire des polémiques contemporaines. Il n'a pas été dans mon intention d'y participer, et je me suis efforcé au contraire de me maintenir dans la position de l'historien, et de me limiter strictement, dans l'analyse de la situation actuelle en didactique des langues vivantes étrangères (désormais siglée *DLVE),* à ce qui me semblait pouvoir s'interpréter en termes de continuité ou de rupture par rapport à cette méthodologie audiovisuelle, et à travers elle par rapport à l'histoire antérieure de l'évolution méthodologique en France.

Ce qui est présenté ici correspond donc en grande partie à un travail de défrichage et de balisage, dans lequel je n'ai pas reculé malgré tout devant les interprétations personnelles qui sont à la fois la nécessité, le droit, le devoir et le risque de l'historien : cette histoire aura aussi atteint son but si elle peut contribuer au développement des recherches historiques sur l'enseignement des LVE, en suscitant recherches complémentaires et analyses contradictoires.

Christian PUREN, Castillon-en-Couserans, le 21 février 1988

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La fréquence et l'importance des évolutions et révolutions qui se sont succédé en didactique des langues vivantes étrangères *(DLVE)* depuis une trentaine d'années font que sa terminologie de base elle-même n'a pas eu le temps, en quelque sorte, de se « décanter ». Aussi tout auteur d'une étude de quelque ampleur se voit-il contraint de commencer par définir d'emblée, et d'une manière en définitive personnelle, un certain nombre de termes clés tels *qu'enseignement, pédagogie, didactique, méthodologie* et *méthode.*

L'exercice est d'autant plus malaisé au début d'un ouvrage historique que les significations de ces termes ont varié au cours de l'histoire, et que ces variations font partie intégrante de l'histoire de la DLVE, comme elles font encore partie du débat actuel : parler de nos jours de *pédagogie* des LVE, de *Linguistique Appliquée* ou de *didactique* des LVE vous fait risquer d'être considéré par les uns ou les autres respectivement comme un traditionaliste impénitent, un béhavioriste attardé ou un moderniste à tout crin. Est-ce parce que l'enseignement des LVE est un travail sur les mots et par les mots ? Toujours est-il que chez ses spécialistes, *genus irritabile* comme plusieurs d'entre eux l'ont eux-mêmes remarqué dans le passé et comme l'histoire toute récente le confirme, il y a des mots qui sont « chargés » d'histoire comme les canons sont « chargés » de poudre...

Il me faut bien malgré tout traverser ce champ de bataille pour présenter brièvement au lecteur ma propre terminologie, que j'aurais simplement voulue à la fois non ambiguë et la plus proche possible de l'usage courant. Mais cette double exigence se trouve être contradictoire. Le terme de *méthode* est ainsi généralement employé dans le discours actuel avec trois sens distincts :

> – celui de *matériel d'enseignement,* lorsque on parle de la « méthode » *Voix et Images de France,* « Carpentier-Fialip » *(L'anglais vivant), Die Deutschen* ou *¿Qué tal Carmen?* J'utiliserai quant à moi dans ce cas le terme de ***cours*** *;*
>
> – celui *d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés.* C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des *méthodes actives,* qui désignent tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe. C'est aussi le sens dans lequel j'utiliserai ce terme de ***méthode*** dans le présent ouvrage. L'expression de *méthode directe* y désignera donc tous les procédés et techniques destinés à éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves, celle de *méthode orale,* tous ceux visant à faire pratiquer oralement la langue étrangère en classe ;
>
> – celui enfin *d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites :* j'utiliserai pour ma part avec ce sens le terme de ***méthodologie***.

Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des **objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE** (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...).

Les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte **des éléments sujets à des variations historiques déterminantes** tels que :

– les objectifs généraux, parmi lesquels, dans le cas de l'Enseignement scolaire, priorité peut être donnée à l'objectif pratique, ou au contraire aux objectifs culturel et formatif ;

– les contenus linguistiques et culturels, où l'on peut par exemple privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique... ;

– les théories de référence, en particulier les descriptions linguistique et culturelle, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale, qui évoluent au cours de l'histoire ;

– et **les situations d'enseignement :** les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par classe et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement d'une époque à l'autre.

Parmi les **méthodes,** les différentes **méthodologies** effectuent donc des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence. **La *méthodologie*** *directe,* par exemple, s'oppose à la ***méthodologie*** antérieure, *traditionnelle,* par l'utilisation systématique de la ***méthode*** *directe* (qui lui a donné son nom), de la ***méthode*** *orale* et de la ***méthode*** *active,* qui à elles trois en constituent comme le «noyau dur ». Mais on retrouve ces trois **méthodes** combinées différemment dans les deux **méthodologies** suivantes, la ***méthodologie*** *active* (du nom de la ***méthode*** *active,* qui devient alors prioritaire) et la ***méthodologie*** *audiovisuelle* (du nom des auxiliaires autour desquels elle réalisera l'intégration didactique).

Dans mes citations d'auteurs, par contre, le terme de *méthode* aura parfois le sens de *méthodologie,* parfois celui de *méthode,* parfois celui de *cours,* parfois même plusieurs de ces sens à la fois : il n'était pas pensable que j'impose (qui plus est rétrospectivement !) ma propre terminologie, et je laisse donc au lecteur le soin de déterminer à chaque fois le sens exact du terme, ou d'en apprécier l'ambiguïté.

Beaucoup de didacticiens français actuels pensent qu'il n'est pas possible de parler de LA méthodologie traditionnelle, de LA méthodologie directe, de LA méthodologie active, de LA méthodologie audiovisuelle, mais seulement de **cours** traditionnels, de **cours** directs, etc., en raison des différences importantes qui apparaîtraient entre ces différents types de cours. Or parler par exemple de « *cours directs* » ou de « *cours audiovisuels* », c'est, me semble-t-il, reconnaître *ipso facto* qu'il existe entre eux quelque chose de commun et d'essentiel lié respectivement à l'application systématique de la méthode directe et à l'utilisation systématique des auxiliaires audiovisuels. J'espère montrer dans cet ouvrage que l'importance d'une telle **méthodologie induite** a été jusqu'à présent sous-estimée, ainsi que le poids de ces éléments historiques – cités au paragraphe précédent – communs à un certain nombre de cours d'une même période, et que ces notions de *méthodologie traditionnelle, directe, active, audiovisuelle* ne sont pas seulement nécessaires à la périodisation mais qu'elles correspondent à des réalités historiques auxquelles précurseurs et rénovateurs eux-mêmes n'ont jamais que partiellement échappé : l'originalité de leurs projets, pour reprendre les trois composantes de toute méthodologie énumérées dans l'Avertissement, est toujours fortement relativisée lorsque l'on prend en compte les pratiques et les outils correspondants.

Dans l'Enseignement scolaire, en outre, sont apparues des **méthodologies officielles** définies par des textes ministériels. La *méthodologie directe* a été ainsi officiellement imposée dans l'Enseignement secondaire français par les instructions des 15 novembre 1901 et 31 mai 1902, complétée par l'instruction de décembre 1908 et officieusement abandonnée dans l'instruction du 2 septembre 1925. Les concepteurs de cours scolaires suivent ces directives : *L'enseignement direct de la langue allemande* (C. Schweitzer, A. Colin, 1900), *Primeros pinitos* (E. Dibié et A. Fouret, Didier-Privat, 1911) et *The Boy's own Book* {G.-H. Camerfynck et Camerlynck-Guernier, Dewit-Didier, 1912), par exemple, relèvent de cette *méthodologie directe* dont ils se réclament, parce que contrairement aux cours dits traditionnels, ils ne proposent plus que des exercices entièrement en langue

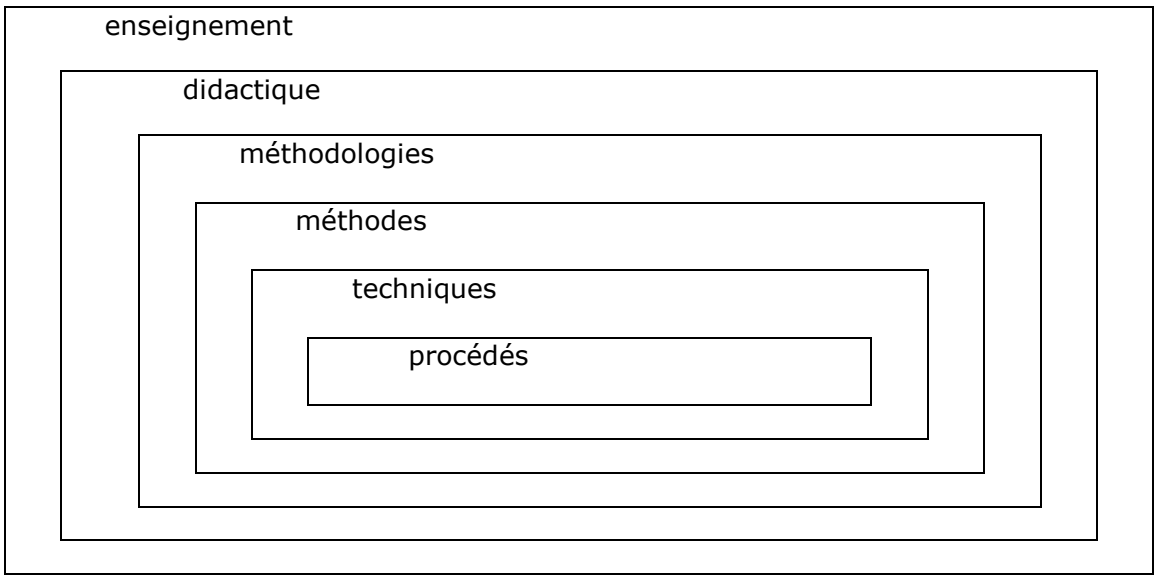
étrangère, limitent la partie grammaticale à des paradigmes proposés en cours de leçon comme résumés de ce que l'élève est censé avoir lui-même induit à partir des textes de base, lesquels sont eux-mêmes fabriqués sur des contenus proches de la vie quotidienne des élèves (en commençant par la salle de classe, la cour de récréation, l'école, la maison paternelle, le village,...).

Employé de façon absolue (LA *méthodologie d'enseignement des LVE),* le terme de *méthodologie* gardera dans le présent ouvrage son sens étymologique *d'étude des méthodes,* mais l'existence du terme de *didactique* (cf. ci-dessous) me permet d'en limiter l'usage au cadre de **chacune des méthodologies constituées** (directe, active, audiovisuelle...). À la méthodologie d'enseignement des LVE correspond donc le discours des méthodologues directs, le discours des méthodologues actifs, le discours des méthodologues audiovisualistes..., chacun dans les limites de sa propre problématique.

Le terme de ***didactique,*** par contre, se situera au niveau supérieur de **l'ensemble des méthodologies :** contrairement au méthodologue qui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer, le didacticien se caractérise pour moi par sa démarche volontairement comparatiste et historique. Le méthodologue construit avec la pratique d'enseignement comme objectif immédiat, le didacticien déconstruit pour observer et analyser.

J'ai préféré le terme de ***didactique*** à celui de ***pédagogie*** (des LVE) parce que le premier est maintenant d'usage plus courant parmi les spécialistes, et parce que le dernier renvoie *stricto sensu* à l'enseignement aux enfants et adolescents (et donc à l'enseignement scolaire), alors que l'enseignement non scolaire des LVE a joué un rôle important dans l'évolution méthodologique ; cela a été le cas des cours pour autodidactes aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, et récemment de la réflexion sur l'enseignement du français langue étrangère aux adultes (cf. la problématique dite du « français fonctionnel »).

Si l'on veut bien admettre qu'une ***technique*** correspond à un ensemble de ***procédés***, et si l'on conserve le terme d'***enseignement*** comme le plus général, tous ces termes clés se définiraient donc par des niveaux d'inclusion réciproque que l'on pourrait représenter ainsi :



Le sujet de cette *Histoire des* ***méthodologies*** (d'enseignement des LVE) est donc plus limité que celui d'une *Histoire de l'****Enseignement*** *des LVE,* qui devrait inclure une étude systématique de **tous** ses aspects, administratifs bien sûr (flux des élèves, organisation des cursus et des examens, répartition géographique de cet enseignement,...), mais aussi économiques, sociologiques, politiques, idéologiques, etc. ; plus limité aussi qu'une *Histoire de la* ***didactique*** *des LVE,* où les évolutions des objectifs, des contenus, des théories de référence et des situations d'enseignement seraient systématiquement traitées ainsi que

leurs rapports réciproques. Tous ces éléments ne seront abordés ici qu'au travers de l'évolution méthodologique, et dans la mesure où leur impact sur celle-ci est repérable.

Mais cet impact se révèle si massif et décisif que la succession des différentes méthodologies, **traditionnelle** (première partie), **directe** (deuxième partie), **active** (troisième partie) et **audiovisuelle** (quatrième et dernière partie) en vient à constituer dans le présent ouvrage non plus tant l'objet limité de la recherche que le fil directeur d'un parcours à travers une histoire générale de l'enseignement des LVE en France. Ce ne sera pas exactement un parcours d'**exploration** : l'histoire, que nous en soyons conscients ou non, marque à ce point nos pratiques d'enseignement, de formation ou de recherche qu'elle ne se présente jamais totalement à nous comme une *terra incognita.* C'est plutôt à un parcours de **reconnaissance** que je convie mes lecteurs, à une amorce de récupération de notre mémoire collective, longtemps étouffée par l'idéologie de la rupture radicale et décisive ainsi que du progrès constant et indéfini, à une ouverture des fouilles dans l'archéologie de nos pratiques et de nos discours.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Liste des abréviations utilisées à plusieurs reprises dans cet ouvrage

A.P.L.V. : Association des Professeurs de Langues vivantes
BELC : Bureau d'Études pour la Langue et la Civilisation françaises
CAOC *:* Cours Actif à Orientation Culturelle
CAOP *:* Cours Actif à Orientation Pratique
CET : Cours Éclectiques-Traditionnels
CREDIT : Centre de Recherches pour la Diffusion du Français
CTOP : Cours Traditionnel à Objectif Pratique
DLVE : Didactique des Langues Vivantes Étrangères
FLE *:* Français Langue Étrangère
LVE *:* Langues Vivantes Étrangères
MA : Méthodologie Active
MAO : Méthodologie Audio-Orale
MAV : Méthodologie Audio-Visuelle
MD *:* Méthodologie Directe
MT *:* Méthodologie Traditionnelle
SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel
VIF : Voix et Images de France

1. PREMIÈRE PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE

INTRODUCTION

Les termes utilisés dans le passé pour désigner la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues *vivantes* ou *modernes* (désormais siglée MT[1]*)* peuvent se classer en quatre catégories suivant les différents critères de référence utilisés :

– L'institution scolaire : la « *méthode des Écoles* » est une appellation courante au XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècle : on la trouve chez l'abbé PLUCHE en 1735 comme chez F. GOUIN en 1880, *lequel* parle aussi de la « *méthode universitaire* » ; ce genre de référence disparaît naturellement après 1902, date où la méthodologie directe est imposée officiellement dans l'Enseignement secondaire français.

– La filiation historique entre cette MT et la méthodologie d'enseignement des langues anciennes *fournit* des expressions comme *« les procédés pédagogiques des langues anciennes »* (BAILLY E. 1897, p. 161) ou *« les procédés éprouvés des langues classiques »* (BERGER P. 1947b, p. 149).

– La chronologie donne les expressions les plus répandues en France à la fin du XIX^{ème} siècle : on *parle* alors de « *méthode classique »,* « ancienne », et, dès l'imposition de la méthodologie directe, de *« méthode »* ou « *pédagogie traditionnelle »*, comme P. HOFFMAN déjà en 1904 (p. 529).

– Les méthodes qui font partie du « noyau dur » de la MT, enfin, sont fréquemment utilisées dès le XVIII^{ème} siècle dans des expressions comme « *la méthode grammaticale », « la méthode de (la) grammaire »* et « *la méthode de (la) traduction »*. Avec la méthodologie directe apparaîtra plus tard celle de « *méthode indirecte »* (par ex. chez N. WICKERHAUSER 1907, p. 213 et E. GOURIO 1909, p. 51).

C'est aux Anglo-saxons que certains didacticiens français contemporains ont emprunté l'appellation de « *méthode grammaire/traduction »*. Mais on en trouvait déjà des équivalents à la fin du XIX^{ème} siècle chez de nombreux réformateurs français de la méthodologie directe. Ainsi dans les exemples ci-dessous, où le critère de chronologie s'ajoute à celui des deux méthodes :

– *« la méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction »* (GOUIN F. 1880, p. 57) ;

– « la *méthode usuelle ou méthode grammaticale et de traduction »* (BREAL M. 1889. p. 530) ;

– *« la vieille méthode de traduction et de grammaire»* (SIMONNOT E. 1901, p. 28).

De telles précisions techniques, cependant, ne sont pas fréquentes dans la littérature pédagogique antérieure à la Seconde Guerre mondiale, comme si la connaissance personnelle que les lecteurs sont supposés avoir de la MT dispensait les auteurs d'une appellation unique reconnue par tous.

Paradoxalement, l'expression de « *méthode traditionnelle »* se généralise en France dans les années 60, au moment même où elle devient source de confusion, parce que

– d'une part la majorité des lecteurs n'ont plus vécu comme élèves une véritable méthodologie traditionnelle, mais une méthodologie mi-traditionnelle, mi-directe : c'est la méthodologie dite *« mixte », « éclectique »* ou encore « *active », que* nous étudierons dans la troisième partie de cet ouvrage ;

[1] Pour éviter toute confusion dans la suite de celte partie, le sigle MT ne sera pas employé pour la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues ***mortes*** ou ***anciennes*** (latin et grec).

– d'autre part cette expression s'est faite polémique : « traditionnel » a fini par devenir en France à cette époque synonyme de « non-audiovisuel », ce qui revenait à amalgamer dans la même réprobation des réalités historiques aussi différentes que la MT proprement dite, la méthodologie directe et la méthodologie active. Cette confusion est d'autant moins justifiable que la méthodologie audiovisuelle se situe clairement, comme nous le verrons, dans le prolongement de la méthodologie directe.

Quelques années plus tard, l'intérêt de la recherche en enseignement des langues vivantes étrangères (désormais siglées *LVE)* s'est déplacé depuis les utilisations des moyens techniques modernes et les applications de la linguistique vers des préoccupations de pédagogie générale telles que la centration sur l'apprenant, ses besoins langagiers, sa créativité et son autonomisation ; et les cours audiovisuels se sont vus à leur tour taxés de « traditionnels » au nom de ces mêmes méthodes actives dont n'avaient cessé de se réclamer les promoteurs des deux méthodologies antérieures, directe et active...

Enfin, l'évolution toute récente de la didactique des langues vivantes étrangères (*DLVE)* a contribué à brouiller encore plus le concept de « traditionnel » en remettant en honneur des procédés pré-audiovisualistes tels que l'enseignement/apprentissage explicite de la grammaire, la traduction en langue maternelle, voire l'apprentissage par cœur de paradigmes grammaticaux et de listes lexicales.

J'utiliserai néanmoins l'appellation de « méthodologie traditionnelle » parce qu'elle est d'usage répandu en France, et parce qu'elle renvoie à une pédagogie générale et à une grammaire elles aussi communément qualifiées de « traditionnelles » par les pédagogues et les linguistes français. Mais en lui donnant ici une définition historique précise : il s'agira de cette méthodologie héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de « *grammaire/traduction* », et en usage général dans l'Enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902. Nous verrons au chapitre 1.4. que la mise en œuvre de cette MT, même définie ainsi de manière restrictive, a donné lieu entre le XVII^{ème} et le XIX^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

CHAPITRE 1.1. LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES

Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (MT) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes ; il faut par exemple attendre la seconde moitié du XVII^{ème} siècle pour voir apparaître en France un début d'enseignement du français (grammaire et explications d'auteurs), et, à l'aube de notre XX^{ème} siècle, l'enseignement des deux langues anciennes représentait encore, en France comme dans la plupart des autres pays européens, près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire.

Je me limiterai ici à la méthodologie du latin, parce que c'est elle essentiellement qui a modelé la MT. L'enseignement du grec a été introduit dans le système scolaire français plus tardivement, avec pour seul objectif la compréhension écrite, et il est toujours resté plus limité que celui du latin. L'évolution historique de la méthodologie du latin est encore assez mal connue. Ainsi, il n'existe pas encore à ce jour de catalogue ni d'étude systématique de toutes les grammaires latines publiées en France. Les grandes lignes de cette évolution, telles qu'elles sont actuellement connues, me paraissent cependant suffisantes pour faire apparaître les principales caractéristiques que la MT héritera de cet enseignement traditionnel du latin.

Pendant tout le Moyen-Âge, le latin est resté en Europe la langue de l'Église – avec tout le prestige et tous les privilèges qu'un tel statut pouvait lui conférer –, la langue des affaires publiques, des relations internationales, des rapports et publications philosophiques,

littéraires et scientifiques, la seule langue d'enseignement enfin. Langue de communication des élites et langue véhiculaire de toutes les connaissances du temps, ce latin était certes un « bas-latin », une dégénérescence de ce « latin classique » d'avant l'ère chrétienne, mais c'était un latin vivant. Aussi s'enseignait-il comme une langue vivante, avec pour principal objectif de rendre les élèves capables de le lire, de l'écrire et de le parler couramment. En 1891, M. BREAL brosse ainsi à grands traits la méthodologie utilisée :

> À *cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur. [...] On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours. [...] Enfin on se mettait dans la tête force sentences* de *toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix. Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s'imposait.* (p. 554)

C'est à partir de la Renaissance qu'intervient la première modification significative dans l'enseignement du latin.

D'une part la nouvelle invention de l'imprimerie et la diffusion des auteurs antiques latins pour laquelle elle a d'abord été utilisée, vont peu à peu imposer comme seul latin digne d'être enseigné non plus le latin parlé par les contemporains et proche des langues romanes qui en sont issues, mais le latin classique à la syntaxe étrangère et compliquée. La conséquence en est le développement et la complexification croissants des livres de grammaire, qui, de simples grammaires d'usage et de référence qu'elles étaient au Moyen-Âge, vont se transformer en de lourds traités théoriques dont l'apprentissage *a priori* prendra de plus en plus de place dans la stratégie d'enseignement.

Jusqu'au milieu du XVII^{ème} siècle, par un phénomène d'inertie propre au système scolaire et dont l'histoire nous offrira bien d'autres exemples, prédominent encore des ouvrages censés initier à la pratique courante de la langue : arts épistolaires (Artes dictaminis), lexiques rassemblant mots et locutions (par exemple le *De utraque verborum et rerum copia* d'Érasme), « colloques » proposant des conversations sur des situations de la vie quotidienne tels que ceux de Mathurin Cordier (1ère éd. 1546). Mais les plans d'études reflètent l'importance nouvelle de la méthode grammaticale. Voici par exemple celui du collège Pocquet de Chartres en 1587 (le *Donat,* le *Despautère* et les *Elégances* de L. Valle sont des grammaires) :

> *Les régents s'accorderont à l'esprit et à la docilité de leurs écoliers et pour mieux les fonder en premiers rudiments de grammaire, liront en dernière classe le* Donat *et Caton, Pro pueris. En la seconde, les règles de* Despautère avec *les Épîtres familières de Cicéron et Térence. En la première, quelques poètes, historiens et oraisons de Cicéron, avec les* Élégances *de Laurent Valle ; le tout selon qu'il sera avisé par le principal et les régents pour le profit des enfants* (cité par COMPÈRE M.-M. 1985, p. 71).

Cette inflation de l'enseignement théorique du latin écrit classique se fait aux dépens de l'apprentissage du latin parlé, comme le montre à l'époque la multiplication des plaintes concernant l'inefficacité pratique de cet enseignement. L'exemple bien connu en France est celui de l'humaniste Michel de MONTAIGNE (1533-1592), qui raconte dans ses *Essais* comment il perdit au Collège de Guyenne, alors l'un des plus renommés du Royaume, toute connaissance pratique d'une langue qu'il parlait pourtant couramment avant d'y entrer : *«Mon latin s'abastardit incontinent, duquel par désacoustumance, j'ay perdu tout usage».*

À partir de la Renaissance d'autre part, le latin tend à devenir plus « chose d'apparat » qu'instrument de communication. E. DURKHEIM décrit ainsi cette évolution :

> *II semble que l'on* ait *perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face. [...] L'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme, un objet d'art qu'il faut parer, embellir,*

> *beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action.* (1938, p. 252)

Aussi est-ce la composition écrite littéraire qui va finir par s'imposer comme le principal exercice scolaire, et cette hégémonie se retrouvera dans l'organisation des études latines jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, où la dernière classe est dite de « Rhétorique »[2] parce que les élèves s'y consacrent à composer des vers et des discours latins comme s'ils étaient eux-mêmes des poètes et des orateurs de la Rome antique. L'objectif pratique de l'enseignement du latin est ainsi progressivement supplanté par un objectif de formation esthétique, celui-ci venant s'articuler sur l'objectif de formation morale qu'a imposé depuis le Moyen-Âge le rôle historique prééminent joué par l'Église dans la création et le développement de l'instruction publique en France.[3]

Il s'agit en effet dans ces compositions littéraires de placer de nobles paroles dans la bouche de grands personnages. Voici le témoignage de l'historien français Edgar Quinet (1803-1875), à un moment où le caractère artificiel de ces exercices scolaires devenait à beaucoup de plus en plus insupportable :

> *Nous ne savions ni grec, ni latin, mais nous composions des discours, des déclamations, des amplifications, des narrations, comme au temps de Sénèque. Dans ces discours, il fallait toujours une prosopopée à la Fabricius ; dans les narrations, toujours un combat de générosité, toujours un père qui dispute* à son *fils le droit de mourir à sa place dans un naufrage, un incendie, ou sur un échafaud. Nous avions le choix entre ces trois manières de terminer la vie de nos héros, ainsi que la liberté de mettre dans leur bouche les paroles suprêmes. Je choisissais en général le naufrage, parce que la harangue devait être plus courte, étant interrompue par la tempête ; deux lignes suffisaient dans ce cas (Histoire de mes idées, autobiographie,* cité par COMPÈRE M.-M., 1985, p. 209).

Une nouvelle évolution dans l'enseignement du latin intervient dans le second tiers du XVII^{ème} siècle, lorsque l'on va tirer les conséquences didactiques du nouveau statut social du latin, supplanté par le français (et les autres langues nationales de l'Europe) comme langue usuelle de communication, et devenu par conséquent une langue morte et une simple discipline scolaire. La nécessité nouvelle qui en découle d'enseigner le latin à partir du français provoque un remaniement général de la méthodologie d'enseignement, dont les initiateurs seront la première génération oratorienne *(Plan d'Études* du Père Condren, 1634 ; *Ratio Studiorum* du Père Morin, 1645), et, surtout, les maîtres des petites écoles de Port-Royal (1643-1660).[4]

On remarque qu'à partir de cette époque les manuels censés initier à la pratique courante de la langue tombent en désuétude. Les œuvres d'auteurs classiques jusqu'alors éditées de telle manière que les élèves puissent écrire entre les lignes et en marge les commentaires en latin du maître cèdent la place aux *Selecta,* aux recueils de morceaux choisis adaptés de la littérature latine, présentés souvent avec leur traduction juxtalinéaire (mot à mot le plus strict possible et respectant au maximun l'ordre des mots dans le texte latin), puis leur traduction en « *bon français* ». Deux de ces ouvrages les plus célèbres seront constamment réédités jusqu'au début du XX^{ème} siècle : ce sont les *Selectae e profanis scriptoribus historiae* d'Houzet et le *De viris illustribus urbis Romae* de Lhomond. C'est là l'indice de la place importante qu'occupe désormais la langue maternelle dans la stratégie d'enseignement. À partir du XVIII^{ème} siècle, l'exercice de version va être présenté aussi

3. Elle ***correspond*** à l'actuelle classe de Première en France.

4. Les lecteurs me pardonneront d'utiliser par commodité, tout au long de cet ouvrage, le seul terme d'***objectif*** pour désigner toutes les ***« intentions pédagogiques »*** (je reprends le terme générique proposé par HAMELINE D. 1979), bien que ce soit un anachronisme de l'utiliser avant les années 1920 pour l'enseignement des LVE : jusqu'à la Première Guerre mondiale en effet, le mot d'***objectif*** reste strictement limité au seul domaine militaire, et les méthodologues scolaires ne parlent que de ***buts*** ou de ***fins.*** Et bien que les pédagogues actuels fassent soigneusement la nécessaire distinction entre les ***fins*** (ou ***finalités),*** les ***buts*** et les ***objectifs*** de tel ou tel enseignement.

[4] Selon COMPÈRE M.-M. 1985, p. 194.

comme un exercice de français, l'objectif linguistique de perfectionnement en langue maternelle venant en quelque sorte compenser la perte de l'objectif pratique en enseignement du latin.

À la fin du XVI^{ème} siècle, les grammaires deviennent elles aussi bilingues (la première semble être une édition de 1654 du *Despautère),* et surtout leur mode d'utilisation subit une modification essentielle, que J. HÉBRARD met explicitement en rapport avec le nouveau statut social du latin :

> *Il est remarquable {...] qu'on ait pu maintenir jusqu'au XVIII^{ème} siècle la pratique du latin au collège en se fiant plus à l'efficacité des leçons qu'à celle des exercices : les grammaires s'apprennent* par *cœur, et sont efficientes non* par *les préceptes qu'elles prodiguent, mais par la multitude des exemples qu'elles mettent en mémoire. Le* Despautère *doit contenir toutes les phrases latines qu'un élève peut être amené à produire tout au long de* sa *scolarité, Ce n'est que lorsque la langue latine commence à reculer devant le français qu'on se met à se soucier de faire construire les thèmes mot à mot, par de laborieux « exercices »...* (1982, p. 16)

En fait, la composition n'est pas abandonnée dans les premières années d'apprentissage, mais elle y change de nature et d'objectif : de littéraire, elle se fait grammaticale, parce qu'elle doit désormais partir du français et être étroitement guidée. Il s'agit de passer d'un texte français donné à la traduction latine correspondante par application plus ou moins mécanique des équivalents lexicaux (donnés par le dictionnaire, qui prend une importance croissante comme instrument d'apprentissage) et des équivalents grammaticaux (fournis par les grammaires, qui voient ainsi conforter et justifier l'importance qu'elles ont prise depuis la Renaissance). Il s'agit de ce que nous appelons de nos jours les « thèmes d'application », dont les premiers manuels apparaissent selon J. HÉBRARD (1982, p. 16) au début du XVIII^{ème} siècle, et qui se composent dans les débuts de l'apprentissage de phrases isolées où les contenus grammaticaux peuvent être exactement programmés en fonction de la gradation du livre de grammaire.

L'appellation de « composition grammaticale » que je propose ici pour ces thèmes d'application me semble intéressante parce qu'elle fait pendant à l'exercice essentiel de fin d'études, la « composition littéraire », et légitime dans la mesure où les auteurs du XVIII^{ème} siècle, très significativement, utilisent encore indifféremment le terme unique de « *composition* » pour ces deux exercices.

Voici comment PLUCHE présente en 1735 le travail d'un Polonais qui apprendrait le français comme les élèves de son temps apprenaient le latin, par cette méthode de la composition grammaticale (l'exotisme voulu de l'exemple me semble significatif de la manière dont le latin était déjà ressenti comme une langue étrangère) :

> *Suivez le travail de notre homme :* le *voilà occupé à feuilleter son dictionnaire ; à chercher les termes qui répondent à ses mots polonais ;* à en faire *un triage tel quel, quand il s'en trouve plusieurs pour un ; à construire chaque mot en consultant une règle, puis une autre ; à gagner pied à pied le mode, le temps, la personne, le nombre, les verbes auxiliaires, et les terminaisons qui sont la marque de chaque pièce. Parvenu enfin à régler l'état d'un mot, il se met en devoir d'en agencer un autre, de lui donner, et à chacun de ceux qui le suivent, l'habit et l'équipage qui leur conviennent.* Après *avoir médité longuement sur chaque phrase, il la mettra enfin sur le papier.* (p. 55-56)

Au XVII^{ème} siècle, l'application de cette méthode que l'on appellera plus tard de « *grammaire/traduction* » (en fait, plus exactement, de **« grammaire/thème »**) va finir par constituer l'essentiel de la méthodologie des trois premières années d'enseignement scolaire du latin, et jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle ces années mériteront amplement leur appellation officielle de « *classes de grammaire ».*

Pour justifier la place énorme prise par cet enseignement formel de la grammaire et son exercice privilégié, la traduction, l'enseignement scolaire du latin va progressivement annexer un troisième objectif formatif, dit « *de formation intellectuelle* », et que M. BREAL définit ainsi en 1891 :

> *Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence* à *bien se rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse.* (p. 560)

Dans les classes de grammaire, le procédé de **mémorisation/ restitution** (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen-Âge, tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire avec leurs exemples que pour le vocabulaire. Celui-ci n'est pas encore regroupé par thèmes (la famille, le corps humain, les saisons, les poids et mesures, etc.) comme cela se fera à la fin du XIX^{ème} siècle, mais uniquement sur critères formels, soit proprement lexicaux (ce sont les « familles de mots » constituées à partir de racines ou de procédés de dérivation ou de composition communs), soit grammaticaux (listes des prépositions de lieu, des adverbes de manière, adjectifs ou substantifs présentant la même régularité ou irrégularité morphologique ou syntaxique, etc.). À titre d'illustration, voici un passage de la grammaire de l'un des maîtres de Port-Royal, Lancelot *(Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine,* 1644). Elle est mise en vers comme celle de Despautère pour en assurer – telle est du moins l'intention de l'auteur – un apprentissage par cœur plus aisé et plus agréable :

> *Féminins sont les noms en* x
>
> *Hors* hic calix, calyx, fornix. *Et* spadix, varix, urpix, grex. *Joins le dissylabe en* ax, *ex. :* Fornax, carex, forfex *pourtant au seul féminin se rendant ; Laisse douteux* tradux, silex : *Joins-y* cortex, pumex, imbrex *et* calx (talon), *mieux masculins,* sandix, onyx, *mieux féminins.*
>
> (cité d'après É. DURKHEIM 1938. p. 307)

L'organisation idéale des études latines au XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècle, telle que l'évolution historique l'a modelée, pourrait donc se schématiser de cette manière :

Classes	**Objectif prioritaire**	**Activité principale**	**Exercice privilégié**
Grammaire (6^{e}-5^{c}-4^{e})	apprentissage linguistique	application des règles grammaticales	composition grammaticale *(thème)*
	apprentissage culturel	lecture des auteurs	version
Rhétorique	apprentissage de la poésie et de l'éloquence	rédaction de vers et de discours latins	composition littéraire

En réalité, malgré les protestations constantes de nombreux auteurs dès le XVIII^{ème} siècle et les recommandations répétées des instructions officielles de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, l'explication des textes fut constamment négligée par les professeurs de latin, et même l'exercice de version auquel cette explication tendait à se réduire, l'apprentissage culturel se retrouvant comme laminé en amont par la poursuite de l'apprentissage linguistique et en aval par la préparation précoce à la composition littéraire.

Ce dernier phénomène s'observe aussi dans l'enseignement du français (le discours français a été introduit dans la première moitié du XVIII^{ème} siècle). C'est ainsi que certains manuels de rhétorique française du XIX^{ème} siècle, comme le *Manuel classique pour l'étude des tropes* de Fontanier, s'adressent explicitement aux élèves de la classe de seconde.

Plusieurs raisons ont concouru à l'exceptionnelle permanence historique d'un tel phénomène.

D'une part, la version n'était pas adaptée à la démarche grammaticale déductive telle qu'elle s'était imposée pour l'apprentissage linguistique. L'intérêt pour la lecture des

auteurs, d'autre part, n'était pas soutenu par une curiosité réelle envers la civilisation latine dans sa spécificité. Depuis les Jésuites en effet, les auteurs païens n'avaient pu être utilisés pour un enseignement de la morale chrétienne qu'au prix d'interprétations volontairement et résolument ethnocentriques ainsi que de censures systématiques.

Ce sont les Jésuites qui inaugurent à cet effet le système des morceaux *choisis,* auquel l'Université française restera très longtemps farouchement opposée. Ce sera un effet pervers de la méthodologie directe que de pousser à leur généralisation dans l'enseignement des LVE, par l'intermédiaire d'abord des textes de lecture complémentaires.

La justification théorique de cette réduction et de cette distorsion de la culture antique s'est faite au nom de ce que j'appellerai ici la *« culture humaniste »* – le terme de « *culture générale »*, tel qu'il sera utilisé au XX^{ème} siècle, me paraissant ambigu, parce qu'il renvoie aussi bien à l'objectif formatif qu'à l'objectif culturel. Cette culture humaniste va constituer au XIX^{ème} siècle le troisième objectif de l'enseignement scolaire du latin : les études classiques sont considérées comme la meilleure école possible d'*« humanité»,* Rome étant conçue *« comme une société providentielle où, pour la première fois, l'homme était parvenu à prendre conscience de lui-même et de sa nature »* (DURKHEIM É. 1938, p. 369).

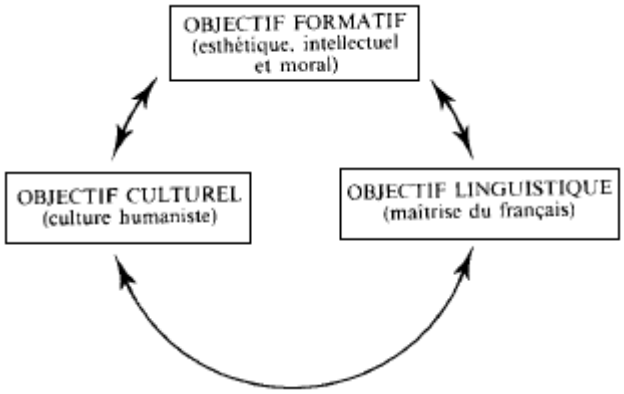
Enfin, les préoccupations pour la composition littéraire, qui a constitué jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle l'épreuve sanction des études secondaires au baccalauréat, amenaient très tôt les professeurs à utiliser les textes d'auteurs surtout comme modèles de composition et recueils de lieux communs *(loci communes)* que leurs élèves devaient accumuler soigneusement dans des cahiers spéciaux. À la fin du XIX^{ème} siècle, illustration du degré de dégénérescence formelle qu'avait pu atteindre chez certains l'enseignement du latin, des « *fours à bachot »* (on dirait maintenant des « *boîtes à bachot »*) prétendaient préparer leurs élèves à la composition littéraire en leur faisant apprendre par cœur quelques dizaines de vers et de phrases passe-partout. La composition littéraire, selon G. VARENNE, n'était plus à l'époque qu'*« un cadre trop facile à lieux communs, à formules toutes faites, une mosaïque de clichés maladroitement collectionnés et imparfaitement assemblés»* (1907, p. 240).

Il faudra de multiples remises en cause officielles de l'enseignement déductif de la grammaire (les premières, dans la circulaire du 27 septembre 1872, le plan d'études du 12 août 1880 et l'instruction du 15 juillet 1890) et des mesures aussi radicales que la suppression des vers latins (en 1880) et de la composition littéraire (en 1902), puis l'influence de la méthodologie directe d'enseignement des LVE et d'une pédagogie générale plus soucieuse des méthodes actives, pour que la didactique du latin commence à évoluer (très) lentement dans les manuels et les salles de classe. En ce qui concerne l'enseignement de la langue, le texte latin (généralement fabriqué et en phrases isolées dans les débuts de l'apprentissage, puis authentique) va finir par constituer le centre de gravité de la leçon, la version remplaçant ainsi le thème comme principal exercice de traduction, et l'approche grammaticale se faisant inductive : un manuel de latin publié récemment s'intitule de manière significative *Découvrir inventer le latin* (Lib. Delagrave). L'enseignement de la civilisation latine, quant à lui, devient dès les premières années l'un des objectifs essentiels, quitte à se donner, comme dans nombre de manuels actuels, en partie en français.

Nous avons vu plus haut que l'une des origines de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement du latin était dans le changement d'objectif qui, de « *pratique »* (ou « *utilitaire »*) au Moyen-Âge, devient à partir de la Renaissance « *formatif »* (ou « *désintéressé »*)/ Le fait que pendant trois siècles cet enseignement du latin ait constitué l'essentiel de l'enseignement secondaire sans avoir d'objectif spécifique explique historiquement la relation étroite, la sorte de symbiose qui s'établit entre eux :

> *Pendant longtemps, le latin et l'instruction c'était tout un, l'instruction ne pouvant se donner sans le latin, et la littérature latine, soit sacrée, soit profane, constituant à elle seule toute l'instruction. Il ne faut pas s'étonner si la question de l'utilité ne se présentait pas aux esprits ; nier la nécessité du latin, c'eût été nier la nécessité de l'enseignement.* (BREAL M. 1891, p. 570)

C'est ce fait fondamental qui explique sans doute, à partir de la Renaissance, le phénomène signalé à plusieurs reprises au cours de ce chapitre d'annexion progressive par l'enseignement du latin de nouveaux objectifs – formation esthétique et intellectuelle, culture humaniste et maîtrise du français –[5] : au début du XIX^{ème} siècle, les objectifs de l'enseignement du latin en sont arrivés à coïncider avec ceux de l'Enseignement secondaire (et inversement). Il serait possible de les schématiser ainsi :



Les flèches à double sens symbolisent dans ce schéma les interrelations entre ces trois objectifs, et la position de l'objectif formatif veut y représenter son rôle principal dans la cohérence de l'ensemble : les trois objectifs formatifs – l'esthétique, l'intellectuel et le moral – correspondent en effet aux trois concepts de Beau, de Vrai et de Bien dont l'unité constitue l'un des postulats fondamentaux de la philosophie de l'Humanisme classique, et qui se retrouvent tous trois dans sa conception de l'Art en général et de la littérature en particulier. Si la composition littéraire constituait le couronnement des études latines, c'est précisément parce que l'élève y était censé parachever par lui-même la formation aristocratique de l'« *honnête homme*» tel que l'avaient défini la Renaissance et le Siècle des Lumières.

Aussi la « *crise des Humanités* » provoquée à la fin du XIX^{ème} siècle par l'inadaptation croissante de cet enseignement classique face à l'évolution des besoins sociaux et des mentalités débouchera-t-elle fatalement sur une remise en cause de la place et du rôle de l'enseignement des langues anciennes. Et la défense de celles-ci mobilisera-t-elle ensemble catholiques et royalistes contre les réformes républicaines qui réduiront leur importance au profit des sciences et des langues modernes. Guizot, dont l'intransigeance comme chef de gouvernement sera l'un des détonateurs de la Révolution de 1848, estimait que « *sans latin on n'est qu'un parvenu en fait d'intelligence* » (cité par A. PROST 1968, p. 54), et Monseigneur Dupanloup, porte-parole du parti religieux à l'Assemblée nationale dans les années 1870, y déclarait à l'adresse des républicains : « *Les classes dirigeantes resteront toujours les classes dirigeantes, en dépit de vos efforts, parce qu'elles savent le latin*» (id., p. 372). Cette symbiose entre l'enseignement du latin et l'Enseignement secondaire, non seulement comme on le voit dans ses objectifs mais aussi dans ses fonctions idéologiques et sociales, avait jusqu'alors garanti le maintien de la place de cette langue et permis depuis le XVIII^{ème} siècle l'extraordinaire résistance au changement de sa méthodologie d'enseignement. Elle va maintenant causer la faiblesse de ce même enseignement du latin, devenu la cible obligée de toutes les critiques et de toutes les réformes concernant l'institution scolaire. Après avoir emprunté entièrement à l'enseignement du latin sa méthodologie, l'enseignement des LVE, à la fin du XIX^{ème} siècle, ne pourra se renouveler qu'en s'opposant radicalement à lui.

[5] Ce phénomène a déjà été remarqué par de nombreux observateurs à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, comme F. GOUIN (1880, p. 462), A. BAIN, 1885, p. 270), P. HOFFMANN (1904, p. 522) et F. BRUNOT (1909, p. 197).

CHAPITRE 1.2. LA PENSÉE DIDACTIQUE DU XVI^{ÈME} AU XIX^{ÈME} SIÈCLE

Le titre de ce chapitre pourra sembler bien ambitieux. D'autant plus qu'il n'existe, à ma connaissance, aucune étude historique couvrant l'ensemble ni même une partie de ce sujet en ce qui concerne la France. Je me limiterai ici pour cette raison à une analyse globale, non diachronique, de ce qui m'apparaît comme **les différentes composantes de cette pensée didactique**, en faisant appel aux auteurs européens les plus connus.

L'une de ces composantes est l'évaluation critique de l'enseignement scolaire du latin, dont l'efficacité était si faible, malgré la longueur des études (sept ans ou plus...), que tous les esprits éclairés l'ont dénoncée à l'envi depuis le XVI^{ème} siècle. On connaît ces lignes de MONTAIGNE dans ses *Essais :*

> Ce *n'est* pas à *dire que ce ne soit une belle et bonne* chose que *le bien dire, mais pas si bonne qu'on la faict ; et suis despit dequoy nostre vie s'embesongne toute à cela. Je* voudrais *premièrement sçavoir ma langue, et celle de mes voisins où j'ai plus ordinaire commerce. C'est un bel et grand agencement* sas *doubte que le Grec et le Latin, mais on l'achete trop cher.* (1595, p. 220)

La disproportion entre le coût et les résultats de cet enseignement se fait de plus en plus sentir, comme on le voit déjà dans cette citation, à mesure que s'impose le besoin d'autres connaissances, et elle deviendra insupportable à beaucoup au cours du XIX^{ème} siècle, lorsque au français, au latin, au grec, aux mathématiques et à la philosophie viendront s'ajouter dans les plans d'études scolaires l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, les sciences naturelles et les langues modernes. Le pédagogue anglais Alex BAIN estime en 1879 que les études latines occupant *« une grande partie des meilleures années de la jeunesse », « il est donc naturel de se demander si les résultats obtenus sont en rapport avec cette énorme dépense de temps et de forces »* (p. 279).

Cette évaluation de l'enseignement scolaire du latin est d'autant plus critique que l'on compare ses résultats avec ceux de **la « méthode naturelle », dont le modèle constitue une autre composante de cette pensée didactique.** L'expression est déjà utilisée couramment au XVII^{ème} siècle, et désigne la méthode qu'utilisent instinctivement la mère ou la gouvernante et le précepteur étrangers avec les enfants, ou encore les gens du pays avec les étrangers. MONTAIGNE nous raconte que pendant son enfance son père avait imposé comme « *règle inviolable* » que personne ne parle avec son fils si ce n'est en latin, depuis le précepteur allemand spécialement engagé à cet effet jusqu'à la chambrière. Le résultat de ce bain linguistique intégral fut que « *sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j'avois apris du Latin, tout ai4ssi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit ; car je ne le pouvois avoir meslé ny altéré*» (1595, p. 221).

Quand son père se résout à l'envoyer au collège, à l'âge de six ans, il choisit l'un des plus réputés de l'époque, le collège de Guyenne à Bordeaux. Mais, constate MONTAIGNE, « *tant y a, que c'estoit toujours collège. Mon Latin s'abastardit incontinent, duquel par desacoustumance j'ay perdu tout usage* » (*id*.). L'exemple des jeunes Latins, qui apprenaient à parler couramment le grec auprès d'esclaves lettrés, est abondamment cité pendant toute la période où les Anciens font autorité, même en matière scientifique, et ce système du précepteur étranger (ou de la miss anglaise, de la *Fräulein* allemande) fut d'usage répandu dans les grandes familles aristocratiques et bourgeoises jusqu'au début du XX^{ème} siècle.

Cette méthode naturelle a permis très tôt chez beaucoup d'auteurs la prise de conscience d'un certain nombre de processus fondamentaux d'acquisition des langues ; les plus souvent mis en évidence sont :

> – celui d'audition/répétition fréquente de modèles oraux. Pour l'abbé PLUCHE, en 1735, « *Écouter et répéter fréquemment ce qu'on a compris, voilà tout le mystère, voilà l'entrée des langues* » (p. 57) ; aussi conseille-t-il aux maîtres de langues : « *Faites dire et redire ce qui est bien nommé et bien exprimé ; il ne s'agit point ici d'effets de tête : c'est ce qui retarde tout ; la seule force de l'habitude et la réitération des mêmes formules rendent l'ouvrage expéditif* » (*id*., p. 42) ;

> – et celui d'assimilation inconsciente de règles grammaticales non explicitées, de ces règles *« qu'on apprend par la pratique, et qu'on applique, sans le savoir, par la simple imitation du langage d'autrui »* (*id*., p. 7).

Si ces deux processus d'acquisition « naturelle » sont relevés le plus fréquemment, c'est parce qu'ils fournissent des arguments décisifs pour **la critique de la méthode grammaire/thème, qui constitue une troisième composante de la pensée didactique.**

Il s'agit là du noyau dur de la méthodologie traditionnelle, aussi bien pour l'enseignement des langues modernes que pour celui des langues anciennes, puisque tant que la réalité – ou la fiction – du latin langue de communication est maintenue, les auteurs ne font naturellement pas de distinction méthodologique entre les deux types d'enseignement. Aussi est-ce sur lui que se concentrent la majorité et les critiques, en particulier celles qui visent :

1. Le caractère abstrait de ces activités totalement coupées de toute pratique de la langue que sont l'apprentissage par cœur des règles de grammaire et de listes de mots classés par ordre alphabétique, ainsi que l'exercice même de composition grammaticale (le thème d'application), dont PLUCHE avec beaucoup d'autres dénonce l'absurdité en ces termes :

> *S'il s'apprend aujourd'hui quelques prétendus commencements de latin, ce sont des enfants, même de sept et huit ans, qui produisent ce latin du creux de leurs cerveaux. On exige d'eux qu'ils s'assujettissent au travail de la composition et qu'ils se conforment* à *des règles de pure logique, dès avant la naissance de leur raison. Vous les voyez tristement assis, et dans un repos qui fait leur supplice. Grand silence ; méditation profonde ; choix de mots ; réformes de tours. Enfin il sera dit qu'ils composent en latin, et qu'il y aura des degrés de mieux dans leurs compositions, avant qu'ils aient acquis la moindre idée, le moindre sentiment du caractère de cette langue. Dans le vrai, elle leur est tout aussi inconnue que celle de Pérou ou de la terre Magellanique* (1751, pp. XXXIV-XXXV).

2. L'inutile complexité des règles de grammaire, qui surchargent l'esprit des élèves, comme le dénoncera le Congrès de Vienne en 1898, de « *subtilités inutiles* », et font de cet exercice du thème, selon la belle expression de C. PITOLLET, « *un desesperado vaivén por entre el oscuro* laberinto *de la reglas » (« une errance désespérée à l'intérieur de l'obscur labyrinthe des règles»)* (1930, p. 269).

3. L'impuissance des outils mis à la disposition des élèves – livres de grammaire et dictionnaires – à décrire la totalité de la langue étrangère, et à donner effectivement aux élèves les moyens de composer eux-mêmes dans la langue étrangère. Les dictionnaires ne donnent pas les contextes d'emploi des différents équivalents d'un même mot : pour traduire en latin le verbe *porter* dans « *je porte la main à la tête»,* qu'est-ce qui guidera l'élève, s'interroge F. GOUIN, entre *fero, porto, gero, gesto, bajulo,* etc., (1880, p. 552) ; et comment saura-t-il qu'il n'est pas possible de traduire en allemand « *je mets mon chapeau »* par « *Ich lege meinen Hut zu »* ? (*id*., p. 555)

Quant aux grammaires, Quintilien avait déjà noté leur insuffisance comme outils d'apprentissage, qui écrivait que « *ne parler latin que selon l'exactitude de la grammaire, c'est ne point parler latin ».*

Beaucoup d'auteurs s'élèvent contre le « patois *des thèmes ».* PLUCHE nous donne ainsi l'exemple, qu'il présente comme authentique, de la traduction en français, par un Anglais, d'un passage de *The Life of Cicero* de C. Midleton :

Before he left Sicily, he made the tour of the Island to see every thing in it, that was curious, and especially the city of Syracuse, wich had always made the principal figure in its history. Here his first request to the Magistrates, who were shewing him the curiosities of the place, was to let him see the tomb of Archimedes, whose name had done so much honour to it...	Avant que Cicéron quittât Sicile, il fit le tour de l'île, pour voir chaque chose en elle, qui étoit curieuse, et spécialement la cité de Syracuse, qui a toujours fait la principale figure dans sa histoire. Là sa première requête aux magistrats, qui étoient montrans à lui les curiosités de la place, fut de laisser lui voir la tombe d'Archimède, dont le nom a fait tant d'honneur à elle... (1735, pp. 47-49)[6]

L'insuffisance des dictionnaires et des grammaires apparaîtra encore plus évidente à certains auteurs lorsqu'ils considéreront :

> – **les compétences des élèves commençant très jeunes l'apprentissage d'une langue étrangère** : Faire *des thèmes dans ces conditions,* estime L. MARCHAND, *cela consistait à établir des rapports entre la langue étrangère, que l'on ne connaissait pas, et la langue maternelle, que l'on savait imparfaitement !* (1914, p. 44) ;
>
> – **l'objectif de pratique orale de la langue** : *En quels recueils,* s'interroge PLUCHE, *trouverons-nous le ton, le coup d'œil, le geste et tous les autres signes qui transmettent l'image des objets et l'image lies jugements de celui qui parle à la langue de celui qui apprend ?* (1735, p. 7)

À la fin du XIX^{ème} siècle, à l'argument des traditionalistes selon lequel cette difficulté du thème assurait précisément sa fonction formative (intellectuelle, par l'appel au raisonnement, et morale, par l'exigence de l'effort), pédagogues et méthodologues réformateurs répondront en critiquant l'aspect *«purement mécanique»* (MARCEL C. 1867), *« superficiel et machinal»* (BREAL M. 1872) de cette méthode **grammaire/ thème.**

L'enseignement scolaire du latin, puis l'évolution du statut de cette langue, qui devient progressivement entre le XVI^{ème} et le XVIII^{ème} siècle une langue **étrangère** puis une langue **morte,** ont certainement joué un rôle fondamental dans l'émergence d'une pensée didactique en enseignement des langues **vivantes étrangères,** en lui offrant ses premiers points d'appui : l'opposition acquisition naturelle/apprentissage scolaire d'abord, les oppositions langue maternelle/langue étrangère et langue vivante/langue morte ensuite.

Un auteur comme PLUCHE me semble très représentatif de cette émergence de la pensée didactique. On trouve encore chez lui la représentation antérieure – où acquisition naturelle et apprentissage scolaire restent juxtaposés comme chez Montaigne – lorsqu'il écrit par exemple que « *il n'y a que deux façons d'apprendre les langues. On les apprend ou par l'usage, et ensuite si l'on veut par une pratique réfléchie ; ou d'abord par une étude réfléchie, puis par la pratique* » (1735, p. 38). Mais dans le même temps qu'elle est ainsi posée, cette opposition absolue est dépassée dans ce qui apparaît comme la problématique originelle de la DLVE, à savoir **l'adaptation de la méthode naturelle à l'enseignement scolaire :** « À *la place d'un père et d'une mère, qui sont pour les enfants les premiers maîtres de langue, faisons parler Plaute, Térence et Cicéron.* » (*id*., p. 13)

Ce que l'abbé PLUCHE propose là pour l'enseignement du latin comme pour celui des langues modernes, après d'autres réformateurs du XVII^{ème} siècle comme Ratichius (1571-1635) et John Locke (1632-1701), de même que d'autres réformateurs du XVIII^{ème} siècle tels que Charles Rollin (1661-1741) et Du Marsais (1676-1756), avant d'autres encore au XIX^{ème} siècle comme Joseph Jacotot (1770-1840) et Claude Marcel (1793-1876), c'est de remplacer dans les débuts de l'apprentissage la méthode **grammaire/thème** par une

[6] Pour éviter une telle tendance au mot à mot ou du moins au décalque en langue étrangère des structures de la langue maternelle, certains méthodologues directs préconiseront de privilégier dans les débuts de l'apprentissage les structures idiomatiques, et d'introduire ainsi, par exemple, *Wie alt bis du* (mot à mot : *Combien âgé es-tu**)*** avant *Der Fluß ist tief* mot à mot : *Le fleuve est profond.* (exemples donnés par SCHWEITZER Ch. 1892, p.53)

méthode **version/grammaire,** que l'on retrouvera dans les premiers *cours traditionnels à objectif pratique* (que nous étudierons au chapitre 1.3.).

Enfin, *last but not least,* **la pédagogie générale** constitue une autre grande composante de la pensée didactique pendant ces trois siècles où de nombreux philosophes, pédagogues, grammairiens et plus tardivement psychologues vont tenter d'appliquer à l'enseignement des langues étrangères leur critique de la scolastique traditionnelle et les nouveaux principes d'une pédagogie moderne.

Il y a bien sûr – en premier lieu, parce qu'il débouche en Allemagne, vers le milieu du XIX^{ème} siècle, sur les premières ébauches de méthodologie directe – le courant dit de la « pédagogie réaliste », liée originellement à la philosophie de Bacon et à la Réforme, et qui, contrairement à l'Humanisme catholique, va chercher dans les choses et dans les faits les instruments d'une culture utilitaire : c'est dès le XVII^{ème} siècle que l'on voit apparaître en Allemagne les *Realschulen,* dont la pédagogie se basait sur les *leçons de choses* et la *méthode intuitive.*

C'est avec près d'un siècle de retard que l'on voit peu à peu se diffuser en France des idées semblables. On peut les suivre au XVIII^{ème} siècle dans l' « *École sensualiste* » de Condillac, dans la pédagogie dite « *rationaliste* » de Diderot et de La Chalotais, dans la philosophie éducative de Rousseau, puis dans tout ce courant positiviste qui se développe en France au début du XIX^{ème} siècle, et pour lequel c'est l'étude directe et personnelle de la réalité, et non la répétition d'idées reçues ou l'imitation de modèles transmis, qui est féconde pour l'esprit humain.

Certains lecteurs penseront peut-être que nous sommes là bien loin de la DLVE. Mais c'est pourtant sur de tels grands principes de pédagogie générale que la plupart des grands réformateurs de l'enseignement des LVE vont s'appuyer ; depuis le Morave COMENIUS, dont le manuel *Orbis sensualium pictus* de 1648 cherche à mettre en œuvre pour l'enseignement du latin les principes qu'il avait exposés en 1638 dans sa *Didactica magna*, jusqu'aux méthodologues directs français, dont l'élaboration méthodologique, comme nous le verrons dans la seconde partie du présent ouvrage, se situe dans le cadre d'une réforme générale de la pédagogie scolaire caractérisée par l'application des *méthodes actives,* en passant par le Français Claude MARCEL qui publie en 1855 ses *Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues.*

Les trois grands principes qui reviennent constamment dans les textes de tous ces auteurs restent d'ailleurs de nos jours à la base de tout enseignement moderne des LVE comme de toute pédagogie scolaire :

1. **La prise en compte des capacités des élèves, de leurs intérêts et** de **leurs besoins.** D'où les idées, en enseignement des LVE :

   – de **sélection** des premiers contenus thématiques dans le monde concret et familier aux élèves ;

   – de **progression** du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du particulier au général. Pour DU MARSAIS, « *le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres* » (1797, T. 1. p. 30) ;

   – de **présentation** des contenus linguistiques dans des textes suivis authentiques ou fabriqués, ou tout au moins dans des phrases complètes, et non dans des listes.

On voit comment toutes ces idées tendent à imposer en enseignement grammatical à la fois **la démarche inductive** (des exemples aux règles, et non des règles aux exemples comme dans la démarche déductive), et la **gradation des contenus,** qui peuvent être présentés au fur et à mesure de ce qui est nécessaire à la compréhension des textes successifs.

2. **L'appel non seulement à l'intelligence des élèves, mais aussi et d'abord à leurs facultés d'appréhension directe par les sens : «** *nihil est in intellectu quid non prius*

fuerit in sensu» (il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens), écrit COMENIUS dans sa *Didactica magna.* Il reprend cette formule célèbre dans la préface de son *Orbis sensualium pictus,* où il applique systématiquement le principe en proposant un enseignement du latin par thèmes de la vie courante (les futurs « *centres d'intérêt* » de la méthodologie directe) présentés par des images : c'est déjà la *Anschauungsmethode* (la « *méthode par l'aspect* » ou la « *méthode intuitive* »), que l'on retrouve après Comenius chez beaucoup de réformateurs allemands de l'enseignement des LVE, et sur laquelle s'appuieront les méthodologues directs français pour permettre l'approche directe (*i.e.* sans passer par la langue maternelle) de la langue étrangère dans les tout débuts de l'apprentissage[7].

La **vue** et l'**ouïe** sont les deux sens auxquels il est le plus facile de faire appel en classe. DE VALLANGE, dans son *Art d'enségner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* (1730), cherchera à solliciter leur **goût** et proposera d'enseigner la grammaire, en particulier, par la manipulation de gâteaux appelés *« fours grammaticaux »*... et destinés bien sûr à être au fur et à mesure consommés par les jeunes élèves.

3. **La sollicitation permanente de l'activité des élèves**, qui par exemple tend à imposer très tôt chez les réformateurs de l'enseignement des langues **la méthode socratique** – le dialogue oral professeur/élèves – comme forme privilégiée du travail en classe, et le recours au **jeu** dans l'enseignement aux jeunes enfants. Dans son ouvrage cité ci-dessus, DE VALLANGE propose aussi pour l'apprentissage de la grammaire d'utiliser des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, l'imprimerie, la musique (c'est la « *grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant »)* et les doigts de la main (c'est la *« grammaire digitale »,* que l'on apprend « *en badinant sur les doigts »).*

On pourra s'étonner que, malgré la permanence et la richesse de la pensée didactique réformiste pendant tous ces siècles, la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes et modernes ait fait preuve d'une résistance impressionnante, survivant ainsi dans l'Enseignement scolaire français sans remise en cause institutionnelle sérieuse jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle.

La première raison me semble être le fait que jusqu'à cette époque il n'existera pas – en France comme dans le reste de l'Europe – de lieux d'accumulation et de confrontation du savoir théorique et expérimental en DLVE. Ce qui explique sans doute en partie que des innovations apparemment décisives restent ponctuelles, isolées, puis se perdent pendant des siècles avant d'être redécouvertes, et que les rares systèmes élaborés qui apparaissent – ceux de Ratichius et Comenius au XVII^{ème} siècle, ceux de J. Jacotot, de C. Marcel et de F. Gouin au XIX^{ème} siècle, pour prendre quelques exemples aux deux extrêmes de la période considérée – restent fortement marqués par la spéculation et par l'individualité de leur auteur.

C'est là l'une des raisons qui me paraissent pouvoir expliquer l'extrême rareté des références aux précurseurs dans les écrits des méthodologues directs français. Ce n'est en France qu'après 1870 que se mettront rapidement en place les conditions institutionnelles d'**une véritable recherche/expérimentation collective en DLVE**. Ce qu'écrivait Plâtrier en 1887 de la pédagogie de l'Enseignement primaire s'appliquait parfaitement à l'enseignement des LVE dans l'Enseignement secondaire à la même époque : « *Nous ne sommes plus à l'âge des grandes improvisations pédagogiques et des entraînements irréfléchis pour un système construit de toutes pièces dans le silence du cabinet* » (article *Leçons de choses in* F. BUISSON 1887, p. 1529).

D'autre part, les idées nouvelles et les innovations pratiques, qui peuvent impressionner l'observateur contemporain par leur précocité et leur pertinence, doivent être replacées dans les ensembles pédagogiques où elles viennent s'insérer à l'époque, et qui en limitent très souvent la portée, l'efficacité, voire la viabilité.

[7] On trouvera en Annexe 1 la reproduction du début de la 45ème leçon de l'*Orbis pictus.* En 1649, l'année suivant la première édition de cet ouvrage, paraît une édition illustrée de la grammaire de Despautère.

Il en est ainsi de l'utilisation systématique des images. C'est une erreur de perception historique, ou un abus de langage, que de présenter les différents auteurs qui l'ont très tôt proposée, tel Comenius, comme des précurseurs de la méthodologie audiovisuelle. D'abord parce que l'image était associée essentiellement chez eux à la forme écrite, et non orale, du langage. Ensuite parce que ces images ne servaient qu'à la représentation de notions isolées (des objets surtout) et non de situations de communication [8] et étaient donc pratiquement inutilisables comme supports de réemplois comminatoires : cette notion elle-même n'était pas apparue, l'assimilation des formes linguistiques étant généralement confiée au seul procédé primitif de mémorisation/restitution. C'est le cas dans l'*Orbis pictus* de Comenius, précisément, où la gradation lexicale, strictement linéaire, ne prévoit aucune réapparition des mêmes formes.

Il en est de même pour la notion de *« méthode naturelle »,* dite aussi « *maternelle »,* à laquelle se réfèrent tous les réformateurs des XVII^{ème}, XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, mais dont ils peuvent tirer des enseignements fort différents des nôtres. PLUCHE peut ainsi écrire : *« L'ordre de la nature demande qu'on montre d'abord aux yeux, ou qu'**on fasse concevoir en français** ce qu'on veut faire ensuite retenir en latin »* (1735, p. 14, je souligne). Dans sa *Méthode rationnelle suivant pas à* pas *la marche de la nature pour apprendre à lire, à entendre, à parler et à écrire l'anglais* (2^{e} livre, 1872), C. Marcel organise l'apprentissage de l'écriture à partir de versions et de thèmes d'imitation (voir aussi Marcel C. 1875) : le seul fait d'utiliser comme supports d'enseignement des textes d'auteurs à « ***imiter »*** justifie aux yeux des partisans de la méthode version/grammaire de se réclamer de la « *méthode naturelle »,* même s'ils proposent par ailleurs d'autres procédés qui s'y opposent. A. G. Havet peut même se réclamer de cette méthode naturelle dans la préface de son *Anglais enseigné par la pratique [I]* (5ème éd., 1888) tout en faisant commencer chaque leçon par l'exposé de la règle et une liste de phrases modèles correspondantes (à apprendre par cœur) suivis de versions et de thèmes oraux d'application.

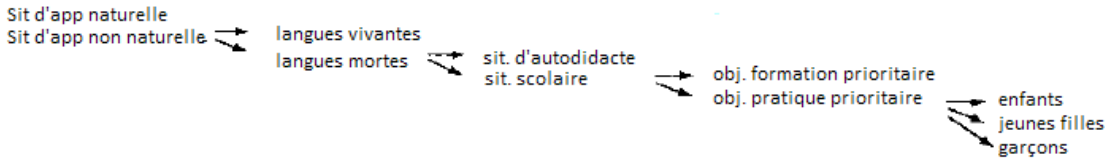
Certes, la référence à la « *méthode naturelle* » a souvent été utilisée par les auteurs de cours comme un simple argument publicitaire, surtout en France après la circulaire du 29 septembre 1863, qui recommandait officiellement cette méthode. M. GIRARD, professeur d'allemand au lycée de Montpellier, écrit en 1884 :

> *« La plus prônée, la plus à la mode aujourd'hui, c'est la méthode naturelle. En donner une définition précise serait assez difficile. Sous ses aspects variés, ses formes changeantes, elle est, comme Protée, insaisissable ; aussi serions-nous assez porté à croire que cette méthode consiste à ne pas en avoir, et "méthode naturelle" serait pour nous synonyme d'absence de méthode. Naturelle ! Les livres, les systèmes les plus divers, les plus opposés se recommandent de cette épithète séduisante. »* (p. 81)

Mais si la traduction est restée jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle compatible en théorie avec la « méthode naturelle », c'est parce que la pratique orale de la langue étrangère était conçue comme une sorte de traduction mentale inconsciente et instantanée : la traduction, pourrait-on dire, restait le moyen privilégié de l'apprentissage parce qu'elle en était aussi conçue comme la fin. Pour le rédacteur de l'instruction du 13 septembre 1890 encore, qui pose les premiers principes de la future méthodologie directe, dans la conversation en langue étrangère qu'il préconise dès les premières leçons sur la salle de classe, l'école, la maison et autres thèmes de leçons de choses, « ce sera déjà *un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux ».*

Si la DLVE manquait ainsi de cohérence et de dimension collective, c'est parce qu'elle ne s'était pas encore créé un espace suffisant de réflexion autonome. Nous avons vu comment un auteur comme PLUCHE est représentatif du début historique de cette constitution. Mais ce n'est ensuite que très progressivement que la problématique didactique va, en se complexifiant, offrir de nouveaux points d'appui supplémentaires à cette réflexion. Le schéma suivant n'a nulle prétention à représenter un quelconque modèle d'évolution historique, mais veut simplement illustrer un tel phénomène, qui atteint son apogée avec la méthodologie directe :

[8] Le lecteur pourra se reporter à nouveau à l'Annexe 1.



L'avènement de la méthodologie directe, qui est historiquement la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE, a certes été préparé, comme nous le verrons au chapitre suivant, par une évolution interne de la MT dans les *cours traditionnels à objectif pratique,* et impulsé par de nombreux facteurs externes (qui seront étudiés au chapitre 2.1). Mais cela n'a sans doute été possible que parce que la pensée didactique, après des siècles de difficile gestation, avait enfin atteint son seuil critique d'autonomie : c'est l'instruction de 1890 qui marquera ce moment historique.

CHAPITRE 1.3. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE AU XIX^{ÈME} SIÈCLE ET LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE

À la fin du XVIII^{ème} siècle, les progrès de l'industrie, du commerce, des moyens de communication ainsi que le développement des rapports internationaux qu'ils entraînent commencent à diffuser de plus en plus largement une demande sociale de connaissance pratique des langues modernes. P. LÉVY (1950) note que vœux et propositions concernant l'enseignement des LVE, pratiquement absents des cahiers de doléances sous l'Ancien Régime, se multiplient à partir de la Révolution française, et que le nombre de grammaires allemandes publiées augmente considérablement après 1789. A. CHOPPIN (1988, p. 19) constate de son côté que le nombre de nouveaux ouvrages didactiques d'italien publiés par décennie quadruple entre les années 1790 et les années 1810.

À la suite de certains projets, tels ceux de Talleyrand en 1791 et de Condorcet en 1792, ce sont d'ailleurs deux décrets révolutionnaires qui introduisent pour la première fois les LVE à titre facultatif dans l'Instruction publique française. Il s'agit du décret de Lakanal du 7 ventôse an III (25 février 1795) *« portant établissement d'Écoles centrales dans toute la république »,* qui prévoit en douzième position, juste avant « *le professeur des arts de dessin », « un professeur des langues vivantes les plus appropriées aux localités »* ; et du décret de Daunou du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), intitulé « *Loi sur l'organisation de l'instruction publique »*, qui prévoit dans la première section (élèves de 12 à 14 ans), outre des professeurs de dessin, d'histoire naturelle et de langues anciennes, « *un professeur de langue vivante, lorsque les administrations de département le jugeront convenable, et qu'elles auront obtenu à cet égard l'autorisation du corps législatif ».*

Un décret du 10 germinal an III (27 mars 1795) établit d'autre part dans l'enceinte de la Bibliothèque nationale une école publique destinée à l'enseignement des langues orientales avec trois professeurs, l'un d'« arabe littéraire *et vulgaire »*, l'autre de « turc et *tartare de Crimée »*, et le dernier « *de persan et de malais ».*

Deux autres décrets révolutionnaires, des 8 pluviôse an II (17 janvier 1794) et 30 pluviôse an II, enfin, peuvent être considérés comme les premiers concernant l'enseignement du français langue étrangère, puisqu'ils portent établissement d'instituteurs de langue française dans les départements « *dont les habitans parlent des idiomes étrangers »*. Ces instituteurs, continue le rédacteur du décret du 8 pluviôse an II, *«seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la déclaration des droits de l'homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes, que les pères, mères et tuteurs sont obligés d'envoyer dans les écoles publiques »* (Article 4).

Tous ces décrets révolutionnaires ne seront guère suivis d'effet (on aura déjà remarqué par ailleurs les réserves dont est assortie l'introduction facultative des LVE dans le décret du

3 brumaire an IV), et P. LÉVY remarque que « la *réforme des lycées sous Napoléon et en particulier presque tous les règlements qui se suivent de 1800 à 1830, ignorent les langues vivantes* » (1950, p. 260).

Aussi le texte officiel qui marque véritablement le début historique de la généralisation de l'enseignement scolaire des LVE en France est-il plus tardif : il s'agit de l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829, dont l'Article 17 commence ainsi :

> « Des *règlements universitaires prescriront des mesures nécessaires :*
> *1° Pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie de l'enseignement des collèges royaux »*
> *(Ordonnance du Roi, titre III, Des collèges royaux et communaux).*

L'ensemble de cette ordonnance – qui traite ponctuellement d'autres problèmes comme l'enseignement universitaire du droit, de la médecine, l'organisation des collèges royaux et communaux et l'enseignement scolaire d'autres matières comme l'histoire et la philosophie – reprend les suggestions d'un *Rapport au Roi* du Secrétaire d'État à l'Instruction publique, H. de Vatimesnil, publié conjointement au *Bulletin universitaire.*

Les conditions de lancement de cet enseignement des LVE marqueront fortement son histoire jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle[9] :

1. L'extension spontanée de cet enseignement était restée jusqu'alors extrêmement limitée, et son introduction officielle est à resituer dans le cadre d'un interventionnisme de plus en plus marqué de l'État dans le domaine scolaire. Dans ce même Rapport du 26 mars 1829, H. de Vatimesnil écrit : *«La direction de l'Instruction publique appartient au gouvernement : c'est un droit sacré. »*

De telles interventions de l'État dans l'instruction publique avaient commencé très tôt (dès les premières années du XVII^{ème} siècle selon COMPÈRE M.-M. 1985, p. 52), mais elles n'étaient devenues systématiques qu'au début du XIX^{ème} siècle. Deux faits font date dans l'histoire de ce processus : la création de l'Université impériale en 1806 (loi du 10 mai), et celle du Secrétariat d'État à l'Instruction publique en 1824, cinq ans précisément avant l'ordonnance du 26 mars 1829.

Jusqu'au traumatisme collectif de 1870, qui imposera définitivement dans l'opinion publique la nécessité d'une modernisation de l'Enseignement scolaire, le développement des LVE en France est une entreprise menée par l'État malgré le désintérêt et souvent les fortes résistances d'une grande partie des élèves, des parents d'élèves, de l'administration universitaire et du corps professoral (en particulier des professeurs de langues anciennes et de français), comme le montrent bien les rappels qui se succèdent dans les instructions officielles. En 1872 encore, le ministre Jules Simon estime nécessaire de terminer sa *Lettre aux Recteurs* (du 27 mai) par cette sévère mise en garde :

> *Quant au motif principal de ma lettre, c'est-à-dire la nécessité de faire de la place à l'étude des langues vivantes pour que cette étude soit fructueuse, permettez que j'y insiste sans aucune hésitation, et je vous prie de donner non des conseils, mais des ordres. Dans très peu d'années, nul ne sera bachelier s'il ne peut parler au moins une langue vivante aussi facilement que le français.*

Parce qu'il est mené par l'État et qu'il est comme nous le verrons lourd d'implications idéologiques, le développement de l'enseignement des LVE en France y sera soumis aux nombreux aléas politiques de l'époque. Un observateur contemporain, Matter, note que « si *l'État procède en France pour l'étude de l'allemand avec tant de méthode et d'autorité, […]*

[9] Sur le développement de l'enseignement des LVE en France avant 1829, je renvoie à LÉVY P. 1950, pp. 170-180 et 222-229 ; pour la période 1829-1870, à l'article de M -H. CLAVÈRES (1985) ainsi qu'au même ouvrage de P. LÉVY (tome II, 1953, pp. 41 et suiv.). L'ouvrage de P. LEVY, très documenté sur ce qui concerne l'aspect **diffusion** de cet enseignement, déçoit en revanche en ce qui concerne l'aspect **méthodologique**, réduit à la portion congrue et basé sur une assimilation – indéfendable à mon avis – entre *« méthode directe », « méthode pratique »* et *« méthode naturelle »,* le terme de *« méthode »* étant à prendre ici, ce qui ajoute à la confusion à la fois dans le sens limité de **méthode** et de **méthodologie**.

c'est précisément parce que la nation en fait moins de son propre mouvement… En Allemagne, tout homme bien élevé apprend le français proprio motu ; *l'État peut donc se contenter de moins d'efforts. En France, si l'État ne s'en occupait pas, rien, ou presque, ne serait fait »* (cité par LÉVY P. 1953, p. 50).

Aussi peut-on constater entre 1829 et 1870 un décalage énorme entre les décisions arrêtées par les autorités et les réalités de leurs applications sur le terrain. Alors que l'enseignement des LVE est depuis 1838 théoriquement obligatoire, Hahn remarque en 1848 :

> *Die deutsche und englische Sprache [...] werden als beiläufiger, facultativer Unterrichtsgegenstand von der Quatrième ab behandelt. [...] Kaum der fünfte oder sechste Teil der Schüler aber nimmt daran Teil und zwar meistens dem Namen nach, ohne* dass *ein ordentlicher, regelmässiger Besuch der betreffenden Stunden selbst bei ihnen erreicht wùrde* (cité par LÉVY P. 1953, p. 60)[10]

Et il y avait encore en 1865, selon K. Meier (cité par LÉVY P. 1953, p. 76) que 174 professeurs de LVE pour les 61 lycées impériaux et les 253 collèges communaux.

La défaite de l'armée française devant l'armée allemande en 1870, et la perte de l'Alsace-Lorraine, renforceront une volonté politique de modernisation de l'Enseignement scolaire français qui impulsera le développement de l'enseignement des LVE. Le triomphe des Républicains aux élections législatives de 1875, et leur accession au pouvoir, lèveront les derniers blocages idéologiques au niveau de l'État : c'est dans le cadre de réformes globales de l'organisation, des contenus et des méthodes de l'Enseignement secondaire français que seront publiées les instructions de 1890, 1901-1902 et 1908, qui constituent les trois étapes essentielles de la rénovation de la DLVE en France ; ce sera aussi le cas pour toutes les instructions qui marqueront par la suite l'histoire de la didactique scolaire des LVE en France : celles de 1925, 1938 et 1950.

2. Les LVE se retrouveront dès le départ du côté des sciences et des techniques contre les langues anciennes, du côté d'une éducation *« moderne »*, à orientation utilitaire, contre l'éducation *« classique »* dont l'objectif de formation générale se veut au contraire *« désintéressé».* H. de Vatimesnil, dans son Rapport du 26 mars 1829, encourage dans les établissements la création de sections sans latin ni grec, plus appropriées *« aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières »,* où les élèves étudieraient *« d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc. »*. La même Ordonnance du 26 mars 1829 remplace le latin par le français comme langue d'enseignement de la philosophie.

Cette situation originelle explique pourquoi le développement de l'enseignement des LVE et son objectif pratique mettent en jeu la conception même de l'Enseignement secondaire, et vont donc se heurter à d'énormes résistances idéologiques, que l'on voit bien à l'œuvre dans l'histoire heurtée de l'Enseignement dit *« spécial »* ou *« moderne ».*

Cet enseignement a subi au cours du XIX^{ème} siècle, sous des noms divers, de multiples avatars dont il n'est pas ici le lieu de retracer l'histoire. Il s'agit fondamentalement de filières à l'intérieur de l'enseignement secondaire, où se donne une formation différente de cet Enseignement classique à base de langues anciennes et de français, et plus adaptée aux nouveaux besoins de l'économie et de l'administration en cadres moyens. L'enseignement des langues anciennes y est supprimé ou fortement réduit au profit de disciplines comme les mathématiques, les sciences expérimentales, le dessin et les langues modernes. Les élèves des Écoles militaires, créées très tôt (la première École Royale militaire est fondée en 1751), puis les Écoles commerciales qui se multiplient dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, échapperont les premières à l'Enseignement classique : beaucoup d'auteurs de *cours traditionnels à objectif pratique* se recruteront parmi leurs professeurs. En 1880,

[10] *« La langue allemande et la langue anglaise sont enseignées à partir de la quatrième de manière annexe, facultative. À peine un cinquième, voire un sixième des élèves prennent part aux cours, et cela la plupart du temps de manière seulement minimale, la fréquentation régulière et assidue des cours n'étant pas obtenue. »*

l'Enseignement spécial possède la moitié de la population scolaire des collèges communaux et un peu plus du quart de celle des lycées. Malgré ce succès (ou à cause de ce succès précisément, qui faisait de l'Enseignement spécial un rival dangereux de l'Enseignement classique), les défenseurs des « *Humanités classiques* » resteront longtemps de farouches adversaires de cet Enseignement spécial, poursuivant avec les partisans de celui-ci une interminable polémique sur la possibilité même de concevoir des « *Humanités modernes* ». Il faut attendre, selon P. GERBOD (1985, p. 48), le Front populaire et la réforme de 1938 du ministère Jean Zay, pour que s'impose un apaisement entre « *classiques* » et « *modernes* ». Ce n'est donc pas un hasard si la même réforme de 1938 propose en enseignement des LVE un compromis entre la méthodologie directe et la MT (instruction du 30 septembre).

3. La modestie de l'introduction officielle de l'enseignement des LVE (cours facultatifs de deux heures hebdomadaires en dehors de l'horaire normal des cours, et non sanctionnés par une épreuve à un examen officiel), la lenteur de son développement effectif (malgré l'obligation de son enseignement décrétée par l'arrêté du 21 août 1838), la qualification professionnelle généralement très limitée de ses premiers professeurs, leur statut et leur rétribution longtemps inférieurs à ceux des collègues d'autres disciplines, le prestige attaché aux seules langues anciennes, à l'éducation non utilitaire et aux Humanités dites « *classiques* » : ce sont là autant de facteurs – eux-mêmes reliés entre eux – qui concourent à maintenir chez les professeurs de LVE la conscience d'être méprisés et, comme certains s'en plaignent, relégués au rang des maîtres de danse, d'équitation ou d'escrime (cf. par ex. à ce sujet les extraits très significatifs de lettres de professeurs cités par M.-H. CLAVÈRES, 1985, pp. 17-20). Leur souci constant de revaloriser leur statut est essentiel pour comprendre cette période qui s'ouvre en 1829 ; il explique à lui seul les deux solutions opposées qui diviseront les professeurs de LVE dans leur recherche commune d'intégration à part entière de leur discipline dans l'Enseignement secondaire : l'assimilation de ses objectifs et de ses méthodes à ceux des langues anciennes, ou au contraire la revendication et l'élaboration d'objectifs et de méthodes spécifiques.

Un certain nombre de décisions administratives jalonnent le développement progressif de l'enseignement des LVE en France (cette progression est loin d'être linéaire : je passe sur les nombreuses décisions qui ont impliqué des régressions, parfois durables et importantes) :

1829 : enseignement facultatif des LVE dans les collèges en dehors de l'horaire normal

1838 : enseignement obligatoire des LVE dans les collèges (de la classe de Cinquième à la Rhétorique)

1840 : classes de LVE intégrées à l'horaire normal des cours.

1852 : épreuve obligatoire de LVE au baccalauréat ès Sciences

1863 : enseignement obligatoire des LVE dans l'Enseignement classique

1864 : épreuve orale facultative de LVE au baccalauréat ès Lettres

1871 : épreuve obligatoire (thème écrit) de LVE au baccalauréat ès Lettres

1880 : enseignement d'une LVE obligatoire de la classe de Neuvième à la classe de Rhétorique incluse.

1886 : deuxième LVE obligatoire pour *les* élèves de *l'Enseignement* spécial à partir de la Troisième

L'année 1880 marque le point culminant de la progression horaire de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement classique avec 27 heures (cf. le tableau ci-après) : en 1884, A. ETWALL se réjouit que cet enseignement ait enfin « *conquis sa place* au *soleil* » (p. 9). Dans l'Enseignement spécial, ce point culminant sera atteint en 1890 avec 32 heures. Pour une comparaison détaillée de la progression horaire dans les deux ordres d'enseignement entre 1872 et 1902, cf. LÉVY P. 1953, p. 166. En 1952 encore, un demi-siècle plus tard, G. BOUCÉ se souvenait avec nostalgie de cet « *âge d'or des langues vivantes* » (p. 29).

On remarquera aussi que le développement des langues vivantes **étrangères** coïncide avec une répression accrue contre les langues vivantes **régionales.** L'année même de l'obligation de l'enseignement des LVE, en 1838, le ministre Salvandy demande aux inspecteurs, dans une *Circulaire relative aux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local* (du 25 octobre), de « *veiller à purger la prononciation et le langage de tout ce*

qui rappelle les temps *où la même instruction et la même langue n'étaient pas communes à tous les Français ».*

La comparaison des horaires de LVE sur l'ensemble du cursus scolaire permet elle aussi d'illustrer cette progression de l'enseignement des LVE tout au long du XIX^{ème} siècle :

Plan d'études	**Année**	**Nb d'heures**
Villemin	1842	8
Fourtoul	1852	6
Duruy	1865	12
Simon	1872	21
Ferry	1880	27

(selon CLAVÈRES M.-H., 1985, p. 15)

Lorsque l'on examine les textes officiels du XIX^{ème} siècle concernant l'enseignement des LVE, on est frappé…

– … par l'aspect généralement très allusif et schématique des directives méthodologiques, qui se limitent, exception faite de l'instruction de 1890, à l'énumération d'un nombre très restreint d'exercices toujours identiques d'une classe à l'autre. De même, en ce qui concerne les techniques et méthodes adaptées à l'objectif pratique – pourtant affirmé comme prioritaire dès 1854 pour l'Enseignement spécial, et dès 1863 pour l'Enseignement classique –, il n'est proposé qu'une énumération d'exercices oraux : de prononciation, de récitation, de thèmes (oraux), de conversation à base de questions/réponses, de lecture expliquée d'auteurs. Le lecteur voudra bien se reporter à l'Annexe 2, où est reproduite à titre d'exemple la liste classe par classe des exercices conseillés par le *Plan d'études et Programmes* de 1880 (arrêté du 2 août) ;

– … par la permanence de la méthode grammaire/traduction, que l'instruction du 18 septembre 1840 officialisait dans des lignes qui donnent une description très précise de la méthodologie traditionnelle scolaire. On me pardonnera pour cela de citer longuement cette instruction :

> *La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des* dictées *fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. Enfin, dans les derniers mois de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose.*
>
> *Dans la seconde année, on continuera l'étude de la grammaire ; on s'attachera à résoudre les difficultés, à expliquer les idiotismes, à pénétrer dans le génie de la langue. On fera connaître aussi le mécanisme de la versification. Les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. On expliquera des auteurs de vers, aussi bien que des auteurs de prose. On préférera des auteurs qui permettent de perpétuelles comparaisons avec les écrivains de l'Antiquité. Par exemple, pour l'anglais, on pourrait prendre la traduction de Virgile par Dryden, et celle de l'Iliade par Pope ; pour l'allemand, la traduction d'Homère par Voss, celle des Commentaires de César par Wagner, etc. On aura soin de choisir les morceaux les plus intéressants, sans s'astreindre à épuiser un livre entier.*
>
> *Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. Le professeur pourra présenter une sorte de tableau de la littérature anglaise ou allemande, en faisant expliquer un ou deux morceaux de chaque auteur célèbre. Ce sera une histoire littéraire en exemples. Les versions seront remplacées par des traductions orales des passages difficiles, et les thèmes par des lettres ou des*

> *narrations composées par les élèves. Le professeur pourrait, de temps en temps, faire sa leçon dans la langue enseignée, et les élèves seraient tenus d'apporter une rédaction abrégée de cette leçon dans la même langue.*

On retrouve cette méthode grammaire/traduction tout au long du XIX^{ème} siècle aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage. Même l'instruction du 13 septembre 1890, qui annonce la méthodologie directe, maintient en bonne place thèmes et versions oraux et écrits.

Toutes ces instructions du XIX^{ème} siècle reflètent bien l'état de la réflexion didactique contemporaine, prise entre les deux modèles opposés de la MT (préconisée par l'instruction du 18 septembre 1840) et de la « *méthode naturelle*» (recommandée par l'instruction du 29 septembre 1863), et qui peine à élaborer une véritable méthodologie spécifique à l'enseignement scolaire des LVE, permettant d'intégrer, et non de juxtaposer :

> – ***l'enseignement théorique*** (ou « grammatical », à savoir l'enseignement explicite de la grammaire et l'application raisonnée de ses règles dans des exercices de thèmes et versions écrites),
>
> – ***l'enseignement pratique*** (à base de conversation, *i.e.* de questions/réponses orales sur les phrases des exercices de traduction, sur les listes lexicales, les textes,...),
>
> – ***l'enseignement lexical*** (étude de l'étymologie, des racines et procédés de formation des mots,...),
>
> – et ***l'enseignement culturel*** (histoire littéraire, stylistique, histoire, politique).

Le rédacteur de l'instruction de 1890 – où pour la première fois sera dépassée l'opposition entre les deux modèles de l'apprentissage scolaire (la MT) et de l'acquisition naturelle (la « *méthode naturelle »)* reconnaîtra d'ailleurs avec courage (l'autocritique est trop rare dans les instructions officielles pour ne pas saluer celle-ci au passage...) que « *l'incertitude des buts et des moyens a été jusqu'ici [...] la cause principale de la faiblesse de l'enseignement des langues ».*

– … enfin, à partir des années 1850, par la récurrence des plaintes et rappels à **l'ordre concernant l'orientation pratique de cet enseignement des LVE** et la nécessité par conséquent d'utiliser des méthodes différentes de celles de l'enseignement des langues anciennes. L'auteur de l'instruction de 1890 revient à nouveau sur *« la fausse assimilation des langues vivantes aux langues mortes, qui dure encore ».* Un pédagogue allemand très connu à l'époque, Martin Hartmann, qui a réalisé dans les dernières années du XIX^{ème} siècle une enquête détaillée sur l'enseignement scolaire des LVE en France, constate dans son rapport :

> *Partout l'enseignement des langues vivantes a une tendance à prendre un caractère grammatical. Il s'empare partout spontanément des procédés pédagogiques des langues classiques ; il procède par des exercices de déclinaisons, de conjugaisons, d'assemblage de mots, de thèmes, de versions. [...] Même parmi les rares maîtres qui emploient la méthode vivante, il n'y aurait pas assez de foi en cette méthode.* (selon le compte rendu de BAILLY É. 1897)

Cette influence de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes sur la méthodologie d'enseignement des LVE est un phénomène historiquement capital. Non seulement parce qu'il est à l'origine de la MT, qu'il est en partie responsable de l'échec de la méthodologie directe, qu'il intervient dans l'élaboration de la méthodologie suivante, *« mixte »* ou *« éclectique »,* et qu'il constitue de ce fait une donnée permanente de la DLVE en France jusqu'à ce que s'impose la méthodologie audiovisualiste dans les années 1960-1970 ; mais aussi parce qu'il est lié au problème fondamental – et toujours actuel – de l'intégration de l'enseignement des LVE dans le système éducatif.

La permanence et la puissance d'une telle influence me semblent pouvoir être mises au compte d'un mécanisme de trois facteurs simultanés : la loi d'isomorphisme, la tendance intégrationniste et le modèle éducatif des Humanités classiques.

1. La loi d'isomorphisme

Cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation. Les premiers maîtres de LVE, nous explique très bien le rédacteur de l'instruction du 13 septembre 1890, « *se souvinrent de ce qu'ils avaient fait eux-mêmes lorsqu'ils étaient sur les bancs de l'école* ».

Cette loi a pu d'autant mieux fonctionner chez les professeurs français à partir de 1829 que d'une part, comme nous l'avons vu, les directives officielles manquaient de cohérence et de précision.

D'autre part, le recrutement initial de ces professeurs fut entièrement improvisé, et leur niveau moyen de compétence laissait fortement à désirer, si l'on en croit de multiples témoignages concordants. Le linguiste français Ferdinand BRUNOT (1860-1938) brosse ainsi en 1909 le portrait de ses anciens professeurs d'allemand :

> *Je ne voudrais pas dire du mal de mes anciens maîtres, mais je dois confesser que, de mon temps encore, les classes d'allemand étaient des sortes de récréations où l'on s'amusait aussi joyeusement, peut-être* avec *plus d'entrain, que dans les autres, Ce n'est pas, croyez-le bien, que la méthode – une méthode Ahn – fût récréative ! C'étaient les maîtres qui étaient drôles. [...] Le recrutement de ces maîtres-là se faisait avec une délicieuse fantaisie. Il devait y avoir au Ministère quelque plaisant qui s'en occupait spécialement. On ne s'assurait pas, bien entendu, que ces gens savaient l'allemand. Il suffisait qu'ils vinssent d'Alsace, encore je crois bien qu'on leur demandait seulement d'y être passé ou de s'y être* mariés. (p. 196)

Enfin, la formation universitaire donnée à partir des années 1870 aux très nombreux nouveaux professeurs français de LVE n'a pas contrecarré autant qu'elle aurait dû le fonctionnement de cette loi d'isomorphisme, en raison de l'orientation presque exclusivement littéraire qu'elle a prise dès le départ. En 1910, L. LAVAULT par exemple constate qu'« il *reste trop vrai qu'entre l'agrégation et le métier de professeur il y a une sorte de crise, une sorte d'incompatibilité d'humeur* ». En 1952, M. ANTIER pourra encore parler du « *véritable divorce qu'on est obligé de constater entre étudiants purs et professeurs en exercice* » (p. 27). La métaphore pourrait être filée jusqu'à nos jours, l'entente et l'harmonie ne s'étant toujours pas instaurées dans le couple...

On trouvera dans LÉVY P. 1953 (pp. 66 et suiv.) plusieurs anecdotes, parfois savoureuses, sur le faible niveau de compétence des premiers maîtres de langues. Les professeurs étrangers, majoritaires jusqu'à la fin des années 1860, parlaient certes correctement la langue à enseigner et tendaient à utiliser une méthodologie plus orientée vers la pratique orale effective de la langue étrangère en classe. Mais, note G.A. Heinrich, « *le maître étranger, par son accent bizarre en français, par ses idées, par son allure, se rend quelquefois ridicule auprès d'une jeunesse moqueuse, et souvent ce qu'on gagne en apparence chez lui, on le perd en réalité à cause de l'absence de discipline chez les élèves* » (cité par LÉVY P. 1953, pp. 66-67). Ces problèmes de discipline étaient en fait la règle générale, et avaient même été en quelque sorte reconnus institutionnellement dès le lancement de l'enseignement scolaire des LVE, l'Arrêté du 15 septembre 1829 de Marbel prévoyant : « La *leçon* [de langue vivante] se fera dans *une classe disposée* à *cet effet. [...] Un maître d'études préposé à la surveillance des élèves, tant internes qu'externes, assistera à chaque leçon* ».

Le ministre Victor Cousin avait montré quelques velléités d'épuration dans sa circulaire du 18 septembre 1840 : « *Vous ne négligerez rien, Monsieur le Recteur, pour que l'enseignement des langues vivantes prenne dès cette année l'importance qui lui appartient. Si les maîtres actuels vous apparaissaient au-dessous de leurs fonctions, vous me proposerez de les remplacer par des maîtres plus habiles* ». Elles ne seront guère suivies d'effet, faute de personnel plus qualifié disponible, puisqu'en termes diplomatiques, mais très clairs, d'autres instructions postérieures reviendront sur le problème de ces maîtres

étrangers, *« dont plusieurs, avec du mérite, n'ont pas l'art de se faire écouter des élèves et de les maintenir dans l'ordre »* (Instruction du 13 septembre 1890).

Cette raison, et, surtout dans le cas de la langue allemande, le rôle plus ou moins explicite de développement de la conscience nationaliste, voire de l'esprit de revanche assigné à cet enseignement, semblent avoir été déterminants dans l'abandon du recrutement des professeurs étrangers après 1870. Le même phénomène s'observe à la même époque en Allemagne.

2. La tendance intégrationniste qui, dans le contexte de l'enseignement scolaire des LVE au XIX^{ème} siècle, poussait beaucoup de professeurs, pour valoriser leur matière et leur statut, à aligner leur enseignement sur celui des langues anciennes en leur empruntant objectifs, contenus et méthodes (les partisans de la méthodologie directe se montreront au contraire de tendance très corporatiste). C'est sur une telle tendance que jouaient les traditionalistes lorsqu'ils accusaient la méthodologie directe d'être une « *méthode de gouvernante* » ou « *de bonnes d'enfants* ». Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris à l'époque, analyse finement en 1901 un mécanisme qui a dû jouer encore plus fortement dans l'Enseignement classique que dans l'Enseignement moderne :

> *On a* calqué pour *ce prétendu enseignement moderne le moule du vieil enseignement classique.*
>
> *La chose* est *arrivée par suite d'une conception inexacte de sa destination, et surtout parce que l'on a choisi les mêmes professeurs, élevés dans les mêmes établissements, c'est-à-dire ayant tous passé par la même filière de l'agrégation.*
>
> *L'esprit de ces professeurs est rompu ainsi à de certaines méthodes, en dehors desquelles ils ne comprennent pas leur rôle éducateur. J'ai entendu maintes fois ces professeurs d'allemand ou d'anglais, qui se considéreraient déshonorés s'ils apprenaient à leurs élèves à parler et à écrire pour l'usage courant les langues qu'ils enseignent : « C'est aux maîtres de langue à faire cette besogne », disent-ils, et ils la méprisent.*
>
> *L'idée* fondamentale *de ces professeurs fort honorables et fort instruits d'ailleurs, c'est qu'ils doivent enseigner avant tout les auteurs classiques allemands ou anglais, c'est qu'ils doivent commenter Goethe, Shakespeare, Schiller, comme on le fait dans les classes de lettres pour les grands auteurs grecs ou latins, Homère, Sophocle, Cicéron. »* (cité par GARCARD É. 1901, p. 115).

3. Le modèle éducatif des Humanités classiques, dont le poids explique en France la violence et l'exceptionnelle durée de ce qu'il est convenu d'appeler la *« querelle des Anciens et des Modernes ».* Voyons par quelques exemples concrets le fonctionnement d'un tel modèle.

3.1. Tout enseignement « pratique » des LVE entrait en contradiction avec l'objectif essentiel, « formatif » ou « désintéressé » de l'Enseignement classique. Le paradoxe bien connu, souvent attribué à Édouard Herriot, selon lequel *« la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié »,* n'est pas une boutade à l'époque, et l'idée se retrouve très souvent dans la littérature pédagogique d'alors. Ainsi dans l'instruction générale du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique, où il est réaffirmé que « *la vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment tenir présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure ».*

Aussi nombre de pédagogues et de professeurs, même de tendance réformiste, ne peuvent comprendre ni admettre par principe qu'un enseignement **scolaire** des LVE puisse viser prioritairement l'objectif pratique. On me pardonnera cette longue citation de V. BASCH, qui me paraît poser très lucidement le problème tel que beaucoup de ses collègues le percevaient à l'époque :

> *L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction* ***générale****, littéraire, philosophique et scientifique, doit se proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. Nous faisons comprendre à nos enfants le latin, le grec, l'histoire, les mathématiques, non*

> *parce que ce sont des connaissances utiles dont ils tireront immédiatement et directement profit en sortant du collège, mais parce que nous estimons que ce sont là les meilleurs moyens de développer leur esprit et de les rendre capables, quand ils auront choisi quelque étude spéciale, de s'y appliquer avec fruit. L'Enseignement classique, dirai-je* volontiers*, ne doit rien viser, mais rendre apte* à *tout.*
>
> *Je demande maintenant pourquoi cette théorie, qui est indiscutée pour toutes les disciplines* enseignées *dans nos lycées, ne vaudrait pas pour les langues modernes, pourquoi on apprendrait les seules langues modernes, non comme moyen de culture générale, mais comme instrument pratique, comme étude professionnelle rendant celui qui s'en est rendu maître capable de voyager commodément en Allemagne ou en Angleterre, de pouvoir faire la correspondance allemande ou anglaise, etc.* (1892, p. 388)

3.2. Toute priorité, même momentanée, accordée à l'oral en classe, allait à l'encontre de cette certitude, forgée par des siècles de culture écrite, que, comme le dit le proverbe latin, « *verba volant, scripta manent* » (les mots s'envolent, les écrits restent). Attaquant la Réforme de 1872 de Jules Simon, Monseigneur Dupanloup, pédagogue et ardent défenseur des Humanités classiques, l'accuse de rejeter le travail écrit, c'est-à-dire « *le vrai travail intellectuel, le travail attentif, le travail appliqué, le travail réfléchi* » pour lui substituer, avec l'explication orale, « *le travail en l'air, le travail sans contrôle et sans frein* » (*Seconde lettre de M. l'évêque d'Orléans aux supérieurs et aux professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique,* 1873. Cité par WEIL G. 1921, p. 164).

Cette prééminence de l'écrit se trouvait inscrite dans toute une économie du travail scolaire fondée sur le régime de l'internat, et qui donnait la priorité au travail personnel en étude, qui ne pouvait être qu'écrit, sur le travail collectif en classe, le seul qui pouvait être oral. La période 1829-1880, où triomphe la MT scolaire, correspond en effet à l'apogée du régime de l'internat, auquel sont soumis par exemple sous le Second Empire plus de la moitié des élèves de lycée (selon COMPÈRE M.-M. 1985, p. 14). Aussi une grande part des activités de classe étaient-elles consacrées au contrôle, à la correction et la préparation du travail individuel en étude.

Cette situation a contribué à renforcer chez beaucoup de professeurs la certitude que seul le travail personnel et solitaire était à même d'assurer un apprentissage solide : la MT scolaire, avec sa méthode **grammaire/thème,** qui exige de longues heures d'utilisation individuelle du livre de grammaire et du dictionnaire, n'a pu asseoir et maintenir sa suprématie que dans ce contexte ; et les efforts des instructions officielles pour diffuser la méthode orale, dans toute la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, sont allés de pair avec des appels répétés à la réduction du nombre de devoirs écrits. Annonçant *« quelques mesures d'un caractère urgent »,* par exemple, le ministre A. Bardoux, dans sa Circulaire du 20 novembre 1878, écrit aux Recteurs : « *Je désire connaître, pour chaque classe, la nature et le nombre des devoirs écrits par semaine, et examiner s'il ne convient pas d'en sacrifier quelques-uns au profit des explications et des lectures ».*

C'est dans toutes les disciplines scolaires qu'une telle réduction des devoirs écrits est ressentie comme une condition *sine qua non* d'une rénovation pédagogique, les matières principalement visées par cette réduction étant les langues anciennes et le français. Mais c'est dans l'enseignement des LVE, en raison de l'importance que l'objectif pratique conférait à la méthode orale, que cette nécessité a été le plus tôt et le plus fortement ressentie. Déjà pour l'instruction de 1854 sur l'Enseignement spécial, « c'est *la pratique orale, soit dans la classe, soit au dehors, qui produira, dans cet Enseignement spécial, les résultats dus au travail personnel et à la réflexion dans les autres branches de connaissance* ». Cette modification de l'équilibre entre le travail personnel *sur* et *par* l'écrit et le travail collectif *sur* et *par* l'oral devait s'opposer à de très fortes résistances, puisqu'en 1903 encore, le méthodologue direct G. CAMERLYNCK cherchait à convaincre ainsi ses collègues : « Ce *que vous perdez, peut-être, en faisant moins appel aux qualités de réflexion, d'imagination des enfants pendant leurs heures d'étude, vous les regagnerez amplement par l'attention soutenue, et plus intense, avec laquelle il faut qu'ils suivent et retiennent vos explications en classe ».*

Si la MT scolaire a pu faire l'économie d'une réflexion théorique sur une démarche collective d'apprentissage, réflexion qui eût exigé l'élaboration d'une méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE, c'est sans doute en partie en raison de cette priorité accordée au travail individuel écrit sur le travail collectif oral. La méthodologie directe s'inscrira dans un nouveau rapport entre le travail en classe et le travail en étude (ou à la maison), ce dernier n'étant plus consacré essentiellement qu'à la révision du premier (telle est encore la situation actuelle).

3.3. Toute remise en cause de la méthode **grammaire/thème** et de ses démarches déductive et analytique était considérée comme un abandon de la seule méthode qui puisse être formative d'un point de vue éducatif et efficace quant à l'apprentissage, la *« méthode rationnelle »,* qui fait appel constamment à la réflexion et au raisonnement des élèves et aborde par conséquent la langue par son *« mécanisme raisonné »* qu'est la grammaire, selon l'expression de Ph. George, auteur d'un « *Résumé de grammaire allemande ou mécanisme raisonné de la langue »* (Delalain-Privat, s.d.).

A. GODART parle justement en 1903 à propos de la MT scolaire de la « *méthode constructive » :* la démarche rationaliste et analytique de cette méthodologie rappelle effectivement l'image du maçon montant son mur pierre après pierre, les listes de vocabulaire fournissant les pierres brutes, la morphologie permettant de les tailler, et la syntaxe de les ajuster et de les cimenter. Pour le linguiste Michel BREAL, de tendance réformiste pourtant,

> *le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue doit être pour l'élève une occasion de réfléchir. La tâche du maître n'est donc pas d'écarter les difficultés de la route, mais seulement de les disposer d'une façon méthodique et graduée. Il ne s'agit pas d'abréger ce chemin : car c'est le chemin qui est en quelque sorte la fin qu'on se propose* (1872, p. 164).

3.4. Tout ce qui pouvait faciliter la tâche des élèves, ou même simplement la leur rendre plus agréable, allait contre le sacro-saint principe de **l'effort,** sans lequel aucune instruction n'était réputée formative ni aucune acquisition durable. Dans la citation ci-dessus de Michel BREAL apparaît clairement l'articulation entre cette exigence de l'effort et la méthode de la grammaire. On la retrouve constamment affirmée, même chez des pédagogues réformateurs comme G. COMPAYRÉ, lequel critique en ces termes la technique de la traduction juxtalinéaire proposée par Du Marsais pour l'enseignement du latin :

> *Il importe sans doute d'acquérir la connaissance d'une langue qui est la clef d'une grande littérature, et qui, après qu'elle a cessé d'être la langue d'un peuple, est devenue la langue universelle de la science : mais ce qui importe encore plus, c'est de profiter des utiles ressources que fournit « l'étude, non usuelle et pratique, mais artificielle, grammaticale ou technique, d'une langue autre que la langue maternelle » Que dirions-nous d'un ami maladroit qui, nous voyant disposé à faire une promenade hygiénique pour exercer nos muscles et fortifier nos membres, nous proposerait de nous conduire en voiture au but de notre course ? C'est justement le cas de Du Marsais, qui ne se doute pas du tort qu'il fait à l'enseignement du latin en le rendant trop facile.* (1880, pp. 141-142)

C'est ainsi le principe même des méthodes actives qui sera critiqué dans la méthodologie directe. L'un de ses adversaires, H. PARIGOT, aura dans un article publié en 1907 dans le grand journal *Le Temps* cette formule provocatrice qui à l'époque déchaînera parmi les pédagogues une tempête de protestations indignées : « *La valeur d'une intelligence se mesure à sa capacité d'admirer et à sa capacité d'ennui »* (p. 145). Et en 1925 encore RUYSSEN pourra critiquer la méthodologie directe en ces termes :

> *Je pense que, dans l'enseignement des langues vivantes depuis 1902, on a trop banni l'effort. Nous avons vu trop d'amusettes, de « j'apprends ceci par l'image », ou « j'apprends cela en jouant ». Nous avons trop pris la peine d'éviter toute peine aux élèves. [...] Or, il y a dans l'effort, dans l'effort pénible, une vertu éducative que rien*

> *ne peut remplacer. […] Un des points faibles de la méthode directe, c'est précisément qu'elle ne mette jamais l'élève en présence de difficultés qu'il ne puisse facilement et immédiatement résoudre* à *l'aide des acquisitions précédentes. Elle le guide dans sa découverte sans jamais lui demander d'efforts.* (p. 191)

On voit ici comment un principe méthodologique – la progression linguistique – peut être rejeté au nom d'un principe pédagogique. Le cas n'est bien sûr pas isolé, et ce culte de l'effort est sans doute en partie responsable de l'attachement des traditionalistes à l'apprentissage par cœur (mémorisation **consciente** par répétitions intensives **autonomes)** – bien qu'un tel procédé puisse aisément être critiqué lui aussi comme favorisant le psittacisme –, et de leurs résistances face au procédé d'assimilation **inconsciente** par répétitions **guidées** (intensives ou extensives, cf. *infra* p. 109, « Répétition extensive et répétition intensive »*)* que voudront lui substituer les méthodologues directs.

Tout ce mécanisme d'assimilation de l'enseignement des LVE à celui des langues anciennes a sans doute commencé à fonctionner dès 1829 ; mais il ne devient apparent qu'à partir des années 1870, dans l'interminable polémique publique entre traditionalistes et partisans de la réforme directe, laquelle va fonctionner comme un véritable « analyseur » des positions et des enjeux en présence. Enjeux en dernière analyse socio-politiques, comme l'ont souligné de nombreux historiens, comme J.-C. CHEVALIER : *« L'installation d'une école élitaire tend à favoriser des méthodologies complexes et abstraites, inassimilables par tout enfant qui n'est pas rompu aux jeux de l'abstraction, mais facilement assimilables par quiconque est prêt à louer le jeu de la scolastique »* (1979, p. 32).

Ce mécanisme n'a pu que se renforcer – et donc la MT scolaire se généraliser – au fur et à mesure qu'augmentait le pourcentage de professeurs nationaux de LVE formés à l'Université, et c'est là à mon avis la raison première pour laquelle la réforme directe a dû être imposée autoritairement par le « coup d'État pédagogique » de 1902.

Ce que montre à l'évidence la polémique entre traditionalistes et réformistes à la fin du XIX^{ème} siècle, c'est que la cohérence de la MT scolaire ne se situe pas au niveau des procédés, techniques et méthodes, mais au niveau de cette pédagogie dite elle aussi « *traditionnelle* » dont la MT se veut la simple application à l'enseignement des LVE. Ce qui bloque toute évolution de la MT scolaire et rend vain tout débat méthodologique avec ses partisans, c'est que ce qui y rend plus inefficace l'enseignement et plus difficile l'apprentissage est pour cette raison même valorisé pour son efficacité formative supposée. La cohérence de la méthodologie directe, au contraire, va être construite rationnellement à partir du postulat d'une coïncidence d'intérêts entre la poursuite prioritaire de l'objectif pratique et l'application des méthodes actives en pédagogie.

La MT scolaire, quant à elle, a hérité de la méthodologie traditionnelle d'enseignement du latin une cohérence toute faite, donnée de l'extérieur par le système éducatif, et qui lui a permis de faire l'économie d'une cohérence au niveau méthodologique. Sans vouloir cultiver le paradoxe, on peut dire que la principale caractéristique technique de la MT scolaire n'est pas la méthode **grammaire/thème** : l'articulation étroite entre l'apprentissage des règles et leur application dans des exercices constitue en réalité l'exception dans une méthodologie qui se définit d'abord par **son très faible niveau d'intégration didactique**.

Les différentes activités d'enseignement/apprentissage y sont en effet juxtaposées les unes aux autres dans un ordre aléatoire, sans qu'un quelconque « schéma de classe » organise leur coordination dans ce que l'on appellera bientôt la « leçon », ou, plus tard, l'« unité didactique ». Au cours d'une même classe par exemple pouvaient être récitées une liste de mots et quelques règles de grammaire, dicté un poème, corrigé un thème écrit et commencée une version orale, sans que ces différents élément présentent entre eux la moindre cohésion thématique ou grammaticale : le vocabulaire ne se rapporte pas encore à un centre d'intérêt unique et est choisi au hasard des exemples ou des regroupements grammaticaux, et aucune réapparition des mêmes mots ou variation des mêmes structures n'est programmée.

Remarquons que cette faible cohérence entre les différentes activités de l'élève est précisément une caractéristique générale de la pédagogie dite « traditionnelle », que la

durée de deux heures des classes de langues tendait encore à aggraver. Dans la *Circulaire relative au régime de la classe d'une heure dans les lycées et collèges de garçons,* du 29 avril 1907, on peut lire par exemple : « Une classe *de deux heures était autrefois remplie, dans la division de grammaire, par la récitation de deux leçons, la correction d'une version latine, une explication grecque et la dictée d'un texte ».* C'est en 1841 que les deux heures suivies hebdomadaires de LVE sont transformées officiellement en deux fois une heure. Cette circulaire du 24 septembre ne sera apparemment pas appliquée, puisque plusieurs instructions ultérieures (par exemple celles du 29 septembre 1863 et du 19 juillet 1902) devront revenir sur ce sujet.

Ce faible niveau d'intégration didactique explique pourquoi dans la MT scolaire n'est point ressentie la nécessité du **manuel** tel que le généralisera la méthodologie directe, où sont programmées dans chaque leçon une série d'activités concentriques, et dans la succession des différentes leçons la mise en œuvre constante des acquisitions antérieures (ce que l'on appelle actuellement la *« progression en spirale »).* Les premiers manuels de langue de grande diffusion seront des « *cours traditionnels à objectif pratique* » destinés à un public non spécifiquement scolaire, et vraisemblablement peu utilisés dans l'enseignement secondaire entre 1829 et 1870. Jusque dans les années 1870 en effet, les grandes maisons d'édition scolaire ne proposent que des dictionnaires, des grammaires (« *abrégés* », sans exercices, ou « *cours* », avec exercices), des œuvres et des morceaux choisis d'auteurs classiques. L'auteur de *L'anglais enseigné par* ***la pratique*** (5e éd.. 1888), A.G. Havet, se réfère à une telle situation pour vanter les avantages de son ouvrage :

> *Cette première partie réunit en un seul volume tout ce qui est indispensable dans un cours élémentaire : prononciation, grammaire, modèles, thèmes, versions, conversations, permutations et retraductions. Jusqu'ici, les commençants ne pouvaient réunir tout cela qu'en se procurant à un prix assez élevé trois et* souvent *quatre volumes différents, manquant presque toujours de cohésion.*

Au faible degré d'intégration didactique de la MT scolaire correspond donc son haut degré d'intégration pédagogique dans le système éducatif : ces deux phénomènes conjoints expliquent sans doute en grande partie l'extraordinaire résistance de la MT dans l'enseignement scolaire avant et après 1902 : légitimées par l'institution éducative, les pratiques traditionnelles d'enseignement des LVE n'ont pas eu à être pensées consciemment comme éléments solidaires d'une méthodologie spécifique, et ont ainsi pu rester juxtaposées les unes aux autres et en quelque sorte « instinctives ». Les auteurs de l'instruction de 1890 me semblent l'avoir compris à l'époque, qui ouvriront par ces mots leur ébauche d'une nouvelle méthodologie : « *Le commencement de la méthode, c'est de comprendre la nécessité d'une méthode ».*

CHAPITRE 1.4. LES COURS TRADITIONNELS À OBJECTIF PRATIQUE

Dès le XVIème siècle sont attestés en Europe des manuels d'enseignement des LVE qui semblent s'inscrire dans le prolongement méthodologique d'ouvrages, tels que les colloques, destinés à l'enseignement pratique du latin. Mais c'est vraiment à partir du milieu du XVIIIème siècle que la montée de la demande sociale de connaissance pratique des LVE va provoquer la multiplication de ces ouvrages didactiques que j'appellerai ici *cours traditionnels à objectif pratique* (désormais siglés *CTOP).* Leur public potentiel va en effet s'élargissant au cours des ans : adultes autodidactes d'abord, comme l'annoncent d'emblée de nombreux titres (*La langue espagnole apprise sans maître en 30 leçons, L'espagnol par vous-même, L'anglais sans professeur en 50 leçons,* etc.) ; élèves de l'Enseignement secondaire non classique ensuite : Écoles militaires, où dès le milieu du XVIIIème siècle « *la fréquence des campagnes transrhénanes faisait apparaître l'utilité de l'allemand à tous les milieux tenant à l'armée »* (LÉVY P. 1953, p. 174), Écoles de commerce, Enseignement spécial, Écoles de jeunes filles ; adultes enfin des cours publics organisés par les Instituts de langues, Chambres de commerce et d'industrie, Sociétés polyglottes, etc. A. TWIGHT constate en 1894 : « *Dans la plupart des grandes villes de France, mais à Paris surtout, riches ou pauvres peuvent aujourd'hui facilement apprendre les langues étrangères* » (p.

85). Contrairement aux futurs cours directs, les CTOP s'adressent souvent indistinctement à ce public très hétéroclite, à l'image de celui de E. Sanderson, qui se veut :

> *À l'usage des Familles, des Maisons d'Éducation, des Instituteurs, des Jeunes Gens qui se destinent au Commerce, à l'Industrie et aux Affaires, des Employés, des Écoles Pratiques de l'Agriculture et des Arts et Métiers, des Voyageurs de Commerce, etc.* (*L'anglais sans professeur en 50 leçons,* 1878).

Cette validité pour tous les publics est méthodologiquement fondée puisque la démarche grammaticale y étant prioritaire et supposée universelle, les contenus lexicaux sont, dans les débuts de l'apprentissage, soit rattachés à la grammaire (morphologie, constructions,...), soit considérés sans importance et choisis tout à fait arbitrairement.

La méthodologie de ces CTOP, qui met systématiquement en parallèle le français et la langue cible, est particulièrement adaptée aussi bien aux autodidactes qu'aux professeurs de l'époque, souvent peu compétents. E. Sanderson écrit ainsi dans la préface de son manuel d'anglais :

> *Il est souvent malaisé pour eux* [les chefs d'institutions des deux sexes], dans *les villes de province ou dans les campagnes, de trouver un maître de langues. Avec notre publication,* ***un professeur quelconque,*** *ne connaissant pas la langue anglaise ou n'en ayant que des notions imparfaites, l'enseignera en mettant, s'il le veut, un exemplaire dans les mains de chacun de ses élèves et en en retirant les corrigés.*

Et l'auteur de garantir que les progrès des maîtres seront aussi sûrs et rapides que ceux de leurs élèves...[11]

Les CTOP, contrairement aussi aux futurs cours directs, se veulent donc résolument universalistes. Certains cours réputés, parfois d'origine étrangère, se voient pris comme modèles de « *méthodes* » baptisées du nom de leur inventeur (ainsi les « *méthodes* » de Jacotot, d'Ollendorf, de Robertson, de Seidenstüker, de Ahn, de Havet,...) et appliquées à l'enseignement de plusieurs langues, dont parfois le français langue étrangère. Le *Cours de langue anglaise* de T. Robertson est ainsi adapté à l'italien (par V. Vimercati), à l'allemand (par J. Savoye), à l'espagnol et au français pour hispanophones (par L. Mallefille), et même au latin (par A. Jacquet). La *langue française apprise* sans *maître en 30 leçons* de L. Regnault appartient à une série de titres semblables pour l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le chinois, le russe et l'albanais.

Certains auteurs ne voient d'ailleurs nul inconvénient à traduire simplement d'une langue cible à l'autre les textes ou les phrases d'exercices de leur modèle. C'est le cas de V. Vimercati pour son Cours *de langue italienne* (1846), qui déclare dans la préface de cette première édition :

> *« J'ai adopté le même texte qui a servi aux leçons de M. Robertson, en ne lui faisant subir, surtout dans les premières leçons, que les changements nécessités par le génie différent de l'anglais et de l'italien. Suivant la même marche pour les exercices de conversation tirés de ce texte, je n'ai modifié les phrases trouvées et employées par M. Robertson que lorsque je m'y suis vu forcé pour exercer les élèves sur certaines règles de la syntaxe italienne ou sur quelques idiotismes. Il m'eût semblé puéril de perdre un temps précieux à trouver des tournures différentes de celles que M. Robertson a si heureusement créées »* (p. VI).

Historiquement, c'est à partir des cours de grammaire (enseignement théorique et traductions d'application) que vont progressivement se constituer ces premiers véritables manuels de LVE :

[11] Cette même idée réapparaîtra chez certains partisans inconditionnels du laboratoire de langues : « *A language teacher who does not know Italian is conducting an interesting experiment using tape recordings. She is learning Italian with the class » (Un professeur de langue gui ne connaît pas l'italien fait une expérience intéressante en utilisant des enregistrements. Elle apprend elle-même l'italien avec sa classe)* [*Audio- Visual Instruction,* n° de sept 1959, p. 198, cité par GUENOT J. 1959, p. 379.]

– par réduction et gradation de contenus grammaticaux. Contrairement aux grammaires du XVII^{ème} siècle et du début du XVIII^{ème} siècle, dont les auteurs prennent souvent soin d'indiquer qu'ils ont essayé d'être les plus complets possible, celles publiées à partir de la fin du XVIII^{ème} siècle s'affichent volontiers limitées dans leurs contenus par souci d'efficacité pratique. M. L. Leclair et J. Sevrette intitulent ainsi leur ouvrage : « *Grammaire de la langue anglaise ramenée aux principes les plus simples*» (5^{e} éd., 1873) ;

– et par adjonctions successives, de part et d'autre de ce noyau initial que constituent les méthodes de la grammaire et de la traduction, **en amont** de textes suivis ou de phrases isolées d'introduction/présentation écrite des formes linguistiques, et **en aval** d'exercices supplémentaires écrits et oraux ; ces derniers consisteront très souvent en une reprise par oral des exercices écrits de traduction (thèmes et versions).

Le noyau dur de l'enseignement théorique de la grammaire s'affaiblissant ainsi dans les grammaires d'enseignement, et leurs exercices de plus en plus nombreux et variés finissant par viser non plus la simple application des règles, mais une véritable assimilation des formes linguistiques au moyen de leur réemploi combinatoire, c'est la primauté de la méthode **grammaire/traduction** qui est finalement remise en cause au terme d'une évolution interne qui prépare donc l'avènement de la méthodologie directe.

Parfois les titres mêmes de certaines grammaires témoignent de ce processus. Comme La *grammaire italienne de Veneroni, simplifiée et réduite à vingt leçons, avec de nouveaux thèmes, de nouveaux dialogues et un nouveau recueil de traits d'histoire,* suivis *de quelques morceaux choisis de poésie italienne,* de A.-M. Vergani (an VII).

D'autres fois ce sont les changements de titres qui sont révélateurs. Après une *Grammaire allemande, cours complet* (1867), E. Sanderson publie en 1890 une *Nouvelle méthode de langues vivantes. L'allemand* sans professeur, *en 50 leçons. Ouvrage entièrement neuf.*

D'autres fois encore ce sont les variations entre les éditions successives du même ouvrage, comme dans La *nouvelle Sobrino, grammaire espagnole* (4^{e} éd., s.d. [vers 1820]), où par rapport à l'édition précédente, l'éditeur annonce les « augmentations importantes » suivantes :

> *On y trouvera de plus que dans les* précédentes [éditions], 1° *un Traité complet de la prononciation ;* 2° une *XXIII^{e} leçon, qui traite de la construction ;* 3° un *Choix de synonymes espagnols, extrait de l'ouvrage d'Huerta ;* 4° un Essai *de traduction interlinéaire de deux chapitres de l'Histoire de la conquête du Mexique, par Solis ;* 5° *quelques Dialogues nouveaux* (Avis de l'éditeur).

Les CTOP maintiennent encore comme noyau dur méthodologique l'articulation entre les méthodes de la grammaire et de la traduction – c'est dans cette stricte mesure que l'on peut encore parler de cours « traditionnels » –, mais ils vont y opérer des variations, en nombre forcément limité puisqu'elles ne peuvent jouer que sur **la place** et sur **l'importance** réciproques de ses deux composantes (grammaire et traduction). Les différents types possibles sont donc théoriquement au nombre de quatre, et on les retrouve effectivement entre le XVII^{ème} siècle et le XIX^{ème} siècle, avec une évolution générale qui semble correspondre globalement à l'ordre dans lequel je les présente ci-dessous :

TYPES	EXEMPLES
GRAMMAIRE / traduction	*Le maître italien* de Veneroni (1678) *Grammaire italienne de Veneroni* par A. M. Vergani (an VIII) *Grammaire nouvelle espagnolle et françoise* de Sobrino, 6^{e} éd., 1745 *Nouvelle grammaire espagnole de Sobrino* par I. Aubouin, 34^{e} éd., 1849
traduction/ GRAMMAIRE	*Cours de langue italienne* de V. Vimercati (1846) *Cours de langue allemande* de J. Savoye (1834)

grammaire/ TRADUCTION	*Cours de langue allemande* de A. Mesnard, 1859 *Grammaire italienne en 25 leçons* de C. Ferrari (3e éd., 1867) *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en 6 mois, appliquée à l'allemand* de H. G. Ollendorf (1835) *Grammaire de la langue anglaise ramenée aux principes les plus simples* de L. Leclair et J. Sevrette (5e éd., 1873)
TRADUCTION / grammaire	*L'anglais sans professeur en 50 leçons* de E. Sanderson (1878)

Le type **GRAMMAIRE/traduction** correspond à la méthode **grammaire/thème** qui se répand comme nous l'avons vu à partir de la Renaissance pour l'enseignement du latin, et se perpétuera entre 1829 et 1902 comme noyau dur de la méthodologie dominante dans l'enseignement scolaire des LVE (la MT). Très schématiquement, il semble que ce soit la méthode de la **GRAMMAIRE** qui s'impose d'abord, en cohabitation avec des héritages de l'enseignement du latin langue vivante tels que l'étude de dialogues fabriqués, de listes de mots groupés par thèmes (« *nomenclatures »)* et/ou de recueils de dictons ou expressions idiomatiques. Progressivement cependant, c'est le **thème d'application** qui deviendra finalement l'exercice privilégié de ce type de cours.

Il ne faut pas confondre ces grammaires (outils essentiels d'enseignement apprentissage), et les grammaires faisant partie de cours de type **grammaire/TRADUCTION,** où elles ne sont que des outils de référence.

Le type **traduction/GRAMMAIRE** (ou plus précisément **version/GRAMMAIRE)** est né comme nous l'avons vu de la critique du type précédent, et correspond aux propositions de rénovation de l'enseignement du latin faites en particulier par les grammairiens à partir du XVIIIème siècle. Dans sa mise en œuvre, il s'agit d'un texte suivi découpé en autant de parties que de leçons, traduit d'emblée par l'auteur mot à mot et/ou « en bon français », et qui sert de base à un enseignement théorique de la grammaire donné sous forme de remarques systématiques et très détaillées.

C'est la méthode proposée par Jean-Joseph Jacotot (1770-1840) dans son *Enseignement universel* et mise en œuvre entre autres par son fils H.-V. Jacotot à partir de l'*Epistome historiae sacrae* de Lhomond pour l'enseignement du latin, et de versions françaises, italiennes et anglaises des Aventures de *Télémaque* de Fénelon (1699) pour l'enseignement des langues correspondantes. Telle est aussi la méthode adoptée par T. Robertson pour l'anglais, et que définit ainsi l'auteur de l'une de ses très nombreuses adaptations à d'autres langues :

> La *méthode ROBERTSON consiste particulièrement à donner aux élèves un texte qui présente l'application de toutes les règles de la grammaire de chaque langue, et, pour retrouver à chaque instant la règle dont ils ont besoin, les élèves doivent savoir imperturbablement ce texte par cœur (Cours de langue italienne* de V. Vimercati, 1846, p. 312).

Cette méthode de type **traduction/GRAMMAIRE,** de par l'inversion critique qu'elle opérait par rapport à la démarche antérieure, était riche de potentialités ; elle ouvrait en particulier la voie :

– à une stricte limitation grammaticale dans les tout débuts de l'apprentissage, en fonction des besoins réels des élèves. Locke, qui fut l'un des premiers à préconiser une telle méthode, conseille ainsi :

> *Prenez quelque livre facile et agréable, par exemple les Fables d'Ésope traduites en latin. Faites écrire à l'élève une ligne de latin, et au-dessous les mots anglais correspondants : que l'élève lise et relise ces deux lignes chaque jour, jusqu'à ce qu'il entende parfaitement les mots qui les composent. Appliquez le même procédé d'explication à une autre fable, et continuez toujours ainsi, sans qu'il soit nécessaire d'enseigner à votre élève, en fait de grammaire, que les conjugaisons des* verbes, *et les déclinaisons des noms et des pronoms* (selon COMPAYRÉ 1880, p. 23).

Dans sa *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), Du Marsais reportait même toute systématisation grammaticale après une première période consacrée uniquement à un apprentissage intensif de ces traductions.

– à une approche inductive, expérimentale et active, tant en apprentissage lexical que grammatical. Pour le pédagogue français Charles ROLLIN (1661-1741), la lecture des auteurs latins doit constituer l'activité principale en classe de langue, parce que leurs textes « *sont comme un dictionnaire vivant et une grammaire parlante où l'on apprend, par l'expérience même, la force et le véritable usage des mots, des phrases et des règles de la syntaxe » (Traité des études,* 1726, T. 1, p. 161).

Très tôt vont être critiqués dans les cours de ce type les défauts et insuffisances provoqués par l'utilisation exclusive d'un texte de base unique : ennui des élèves, qui doivent revenir constamment aux mêmes phrases, variations insuffisantes des formes présentées, pauvreté ou extravagance de certains exercices. À ces critiques s'ajouteront plus tard celles portant sur le style littéraire des textes de base et leur contenu thématique trop éloigné des besoins de la vie quotidienne, l'insuffisance et le caractère hétéroclite du vocabulaire introduit, l'absence de progression grammaticale et le charabia des traductions juxtalinéaires :

Dans une *Méthode Hamilton* pour l'allemand, *Il n'a pas été haï* est ainsi traduit par *Er nicht hat schritt gewesen gehaßt :* le *nicht* allemand équivaut seul à la négation *ne... pas,* mais pour respecter le mot à mot, ce pas français est rendu par le *schritt* allemand, qui est le pas que l'on fait en marchant ! Autre exemple tiré d'une *méthode Eidenstücker* pour l'allemand (rédigée par Lütgen) : les phrases de thèmes étant proposées, pour faciliter la tâche des élèves, dans le mot-à-mot correspondant à la traduction correcte en allemand, la phrase *Vous ne lui auriez pas dit cela* est réécrite par l'auteur en *Vous deviendrez cela à lui pas dit avoir,* pour obtenir : *Sie würden das ihm nicht gesagt haben...* (exemples cités par A. Mesnard dans la préface de son *Cours de langue allemande,* 1859, p. 40).

Mais surtout, si les potentialités rénovatrices de cette méthode **traduction/ GRAMMAIRE** ne se réaliseront pas, c'est me semble-t-il en raison du prestige intact de l'enseignement théorique de la grammaire, qui ne perd pas dans ce type de CTOP sa **primauté** mais seulement sa **priorité** chronologique. Voici par exemple la 29e des 44 remarques grammaticales portant sur le texte initial très court de la première leçon du *Cours de langue italienne (I)* de V. Vimercati (1846) :

29. Un re

Un roi

> *Tous les substantifs d'une syllabe, ainsi que ceux terminés par une voyelle accentuée, comme* bontà, *bonté, ne changent pas au pluriel, quel que soit leur genre :* un re, *un roi ;* due re, *deux rois ;* la bontà, *la bonté ;* le bontà, *les bontés. Sachant que presque toujours l'accent indique la suppression d'une ou plusieurs lettres, et que l'on forme le pluriel dans les substantifs en remplaçant la dernière lettre par une autre, on comprendra pourquoi les mots d'une syllabe ou ceux accentués ne changent pas au pluriel ; en effet :* un re *est pour* un rege, *peu usité, et* due re *est pour* due regi, *peu usité ;* la bontà *est pour* le bontade *ou* le bontate, *peu usités ; et* le bontà *pour* le bontadi *ou* le bontati, *peu usités. Il en est de même pour tous les mots du même genre, comme* sovranità, facoltà, verità, ilarità, virtù, *etc.*

Les CTOP de type **grammaire/TRADUCTION** et **TRADUCTION/grammaire** sont nés eux-mêmes de la critique de l'importance accordée à l'enseignement théorique de la grammaire, et vont s'imposer une limitation et une gradation grammaticales plus ou moins strictes : l'enseignement théorique de la grammaire tend à s'y réduire dans les débuts de l'apprentissage à la morphologie de base (paradigmes verbaux et grammaticaux), et à des remarques ponctuelles en syntaxe, au profit d'ajouts visant immédiatement l'objectif pratique (listes de vocabulaire et/ou dialogues sur des thèmes de la vie quotidienne, exercices de traduction par oral, etc.).

Dans le type **grammaire/TRADUCTION**, l'enseignement grammatical est gradué *a priori* par l'auteur, et suivi dans chaque leçon de très nombreux exercices de thèmes et de versions, aussi bien oraux qu'écrits. Dans le cas de cours constitués de différents volumes séparés, le volume principal, d'exercices de traduction, renvoie systématiquement aux chapitres correspondants du livre de grammaire.

C'est de loin le type le plus fréquent parmi les CTOP au XIX^{ème} siècle. M.L. Leclair et J. Sevrette, auteurs de la *Grammaire de la langue anglaise ramenée aux principes les plus simples,* définissent ainsi leur principe méthodologique :

> *Au fur et à mesure que nous initions l'élève à la connaissance des règles, nous le forçons, par des exercices répétés, à retenir ces règles et à s'en pénétrer. Après les exercices au tableau et les interrogations orales sur la traduction du français en anglais, et réciproquement, nous revenons sur les règles par des exercices écrits, comprenant le thème et la version. Quand un élève sera bien familiarisé avec toutes ces formes et tournures usuelles et pratiques, il pourra aborder utilement l'étude des chefs-d'œuvre de la littérature anglaise, étude trop souvent infructueuse parce qu'elle est prématurée* (Préface de la 12^{e} éd, 1884, p. III).

Le type **TRADUCTION/grammaire** est le plus éloigné du type initial **GRAMMAIRE/ traduction**, apparemment le plus tardif aussi et le plus rare : il s'agit de phrases isolées en langue étrangère, traduites par l'auteur du manuel, et qui servent de base à de simples remarques grammaticales. On le trouve dans le cours de E. Sanderson, *L'anglais sans professeur en 50 leçons* (1878) et ses adaptations à l'allemand, l'espagnol et l'italien. Comme noyau dur méthodologique, la carrière de ce type de méthode grammaire/traduction sera prématurément interrompue par l'irruption de la méthodologie directe au début du XX^{ème} siècle. Mais il a survécu jusqu'à nos jours comme méthode de présentation/explication particulièrement adaptée aux cours de LVE pour autodidactes, en association avec des techniques directes de réemploi. Un exemple bien, connu en France en est la *Méthode Assimil.*

La très grande variété des CTOP, qui rend difficile leur classification, provient du fait que d'une part il existe un continuum entre les types **GRAMMAIRE/traduction** et **grammaire/TRADUCTION** et entre les types **traduction/GRAMMAIRE** et **TRADUCTION/grammaire**, et que d'autre part autour de ces quatre types différents de méthode grammaire/traduction vont venir s'agglutiner, de manière plus ou moins cohérente et en nombre très variable d'un cours à l'autre, des ajouts techniques en rapport avec leur objectif pratique commun, et qui vont principalement viser à l'intensification de la pratique orale en classe et à l'assimilation des structures et du vocabulaire par les élèves.

En ce qui concerne la montée de la méthode orale, on remarque dans les CTOP que les premières leçons commencent de plus en plus fréquemment par un enseignement théorique de la prononciation (et quelquefois des exercices correspondants) avec parfois des « *prononciations figurées* » utilisant le code graphique du français. Celles-ci paraissent de nos jours quelque peu cocasses. « *Tou bi or notte tou bi, thatte ize theu couestcheune* » : le lecteur aura peut-être reconnu là le vers le plus fameux de Shakespeare ! (E. Sanderson, *L'anglais en 50 leçons,* 1878).

Aux exercices oraux traditionnels de lecture et de mémorisation/restitution orale viennent s'ajouter d'autres comme :

> – la reprise par oral des exercices écrits de traduction, dont l'objet, pour A. Mesnard, est d'habituer les élèves, « *dès les premières classes [...], à comprendre l'allemand à l'audition, et à s'exprimer correctement dans cette langue* » (*Cours de langue allemande,* 1859, Avis p. VIII) ;
>
> – l'exercice de questions/réponses. Cette « *conversation* », toujours extrêmement dirigée, peut porter sur tous les types de matériaux présentés : aussi bien sur les textes suivis que sur les phrases isolées des exercices de traduction ou sur les listes de vocabulaire.

Questions et réponses sont souvent données dans le livre même, et ces « *modèles de conversation* », ou « *dialogues* », sont destinés eux aussi à être appris par cœur. On

trouvera un exemple de ces exercices de questions/réponses en Annexe 3. Ils sont parfois regroupés dans des ouvrages spéciaux contre lesquels l'instruction du 13 septembre 1890 jugera nécessaire de mettre en garde les professeurs : *« Il faut empêcher aussi qu'il* [l'exercice de conversation] *ne dégénère en une leçon apprise par cœur. Rien n'est plus contraire à l'esprit de cet exercice que le Livre de conversation, qu'on fait relire machinalement à l'élève, de manière que la question prévue amène toujours la réponse préparée d'avance ».* Cette « *méthode socratique* » est même appliquée par de nombreux auteurs (Robertson, Vimercati, Havet,...) pour le contrôle de compréhension, en français, des points grammaticaux.

L'importance prise progressivement par la pratique orale de la langue étrangère comme moyen et comme but de l'apprentissage va poser de façon cruciale dans les CTOP le problème de la **sélection** lexicale, puisque, comme l'écrit Ch. Sigwalt en 1885 dans la préface de son *Cours de langue allemande, « la grammaire ne suffit pas. Il faut savoir des mots ».* Cette nécessité d'un certain contrôle lexical, très vite ressentie, est sans doute l'une des raisons principales de l'abandon du type **traduction/GRAMMAIRE**.

On trouve fréquemment dans les CTOP des modèles de conversation

– sur des situations de la vie courante : « *Dans le train, À bord, Au restaurant, À l'hôtel, La promenade, Dîner ou déjeuner, Les achats... » (La langue allemande en 30 leçons* de H. Mansvic, s.d.) ;

– ou à partir de ce que l'on appelle maintenant des « actes de *parole » : « Pour questionner, résoudre ; pour offrir ; pour demander ; pour accorder ; pour refuser, s'excuser,* etc. (Grammaire *italienne en 25 leçons* de C. Ferrari, éd. 1867).

De tels modèles de conversation, généralement peu nombreux et regroupés dans un chapitre spécial du cours, ne sont ni révolutionnaires, ni même nouveaux, puisqu'ils remontent à l'enseignement médiéval du latin langue vivante.

L'évolution qui me paraît ici décisive concerne l'apport de plus en plus fréquent du vocabulaire nécessaire aux exercices de traduction au fur et à mesure des besoins, dans des listes destinées à être apprises par cœur. Elles visent bien sûr initialement à éviter le recours au dictionnaire et à rendre possible la reprise par oral de ces exercices de traduction, et continuent donc souvent à regrouper artificiellement le vocabulaire hétéroclite correspondant aux phrases à traduire isolées et rédigées en dehors de toute cohésion thématique.

Mais ces listes vont pouvoir être par la suite élaborées *a priori* en fonction de thèmes de la vie quotidienne, ceux-là mêmes que l'on trouvait déjà chez Comenius et que l'on retrouvera dans les cours directs. Dans la *Grammaire italienne en 25 leçons* de C. Ferrari (éd. 1867) apparaissent par exemple les thèmes suivants : le ciel et les éléments, les jours de la semaine, les parties du corps, les parties de la maison. Et ce sont ces listes de mots thématiques qui finiront par déterminer d'abord les phrases de traduction (et non plus l'inverse, comme au départ), puis, sous la pression de ce même besoin de cohésion thématique, de petits textes suivis fabriqués en langue étrangère par l'auteur du cours.

Lorsque l'imposition officielle de la méthode directe en 1902 fera disparaître ces listes des manuels en même temps que les exercices de traduction, au profit du seul texte de base et des exercices directs, elles resteront malgré tout très présentes au niveau de la méthodologie et l'élaboration – puisque les textes de base directs seront conçus comme la mise en œuvre d'un certain nombre de mots thématiques et même de la méthodologie induite[12] : ces mots apparaissent souvent dans le texte en caractères gras, et malgré les condamnations officielles, le succès des recueils de mots groupés par centres d'intérêt, utilisés parallèlement aux manuels directs ou actifs, ne se démentira pas jusqu'aux années 1960.

La montée de la méthode orale en classe de langue oblige aussi à un remaniement méthodologique qui va se révéler décisif : contrairement aux exercices écrits de traduction,

[12] Pour la définition de ces expressions de *méthodologie d'élaboration et de méthodologie induite*, cf. *infra* p. 228.

pour lesquels l'élève peut recourir systématiquement au livre de grammaire et au dictionnaire, toute pratique orale de la langue, même réduite, exige que les formes linguistiques soient **assimilées**, c'est-à-dire disponibles chez l'élève pour un réemploi immédiat. C'est ce que sent F. GOUIN lorsqu'il écrit en 1880 : *« Il faut que chaque conquête soit une acquisition durable, autrement nous suivrons la vieille méthode qui dure sept ans »* (p. 11).

De manière très significative, on disait à **l**'époque que les mots devaient être disponibles *« **dans la mémoire** »* de l'élève. C'est en effet le procédé traditionnel de **mémorisation/restitution** qui fut tout naturellement imaginé d'abord pour parvenir à ce degré d'assimilation linguistique, et on le voit naturellement prendre une importance considérable dans les CTOP. H.G. Ollendorf conseille ainsi dans sa *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand* (2e partie, 1835) :

> Outre *les leçons et les thèmes, l'élève fera bien de s'imposer une tâche journalière, afin d'apprendre par cœur tous les adverbes, toutes les prépositions et les nombreux exemples qui en montrent l'usage, toutes les conjonctions avec les exemples, les interjections, enfin les exemples de ponctuation et de figures grammaticales, ainsi que les dialogues supplémentaires contenus dans le présent volume. À mesure qu'il récitera ce qu'il s'est prescrit dans une leçon, il devra toujours repasser une partie de ce qu'il aura appris par cœur dans les leçons précédentes.* (Introduction, p, V)

Mais on voit aussi apparaître chez certains auteurs de CTOP, à côté de la notion de **restitution** (récitation mécanique après apprentissage par cœur), celle de **réemploi combinatoire** que développera la méthodologie directe, et qui est déjà ressentie plus ou moins clairement comme devant être à la fois le moyen et la fin de l'**assimilation** des formes linguistiques.

C'est déjà l'idée essentielle des CTOP de type **version/GRAMMAIRE,** où les élèves sont constamment amenés à opérer des variations sur l'unique texte de base. Dans la *Méthode Robertson,* par exemple, apparaît un exercice de traduction orale instantanée dans les deux sens à partir de phrases différentes de celles du texte de base et/ou des exercices de traduction écrite, et qui recombinent différemment la matériel linguistique de la leçon. Ces phrases, et leur traduction, sont données dans le manuel vraisemblablement pour en permettre l'apprentissage par cœur. Cet exercice dit de *« phraséologie »*[13] a pour but *« d'habituer l'élève à combiner facilement les mots qu'il sait déjà, pour en former de nouvelles phrases, dont il puisse se servir au besoin »* (*Cours de langue italienne* [I] de V. Vimercati, 3e éd. 1860, p. 14).

C'est cette nécessité de **l'assimilation** des formes linguistiques qui amène les auteurs de CTOP à ébaucher les deux types de **répétition** que nous retrouverons dans la méthodologie directe :

– la répétition intensive, comme dans l'exercice de *« traduction alternative »* de la même M*éthode Robertson*, qu' *« il faut répéter jusqu'à ce que les élèves répondent sans hésiter » (Cours de langue italienne* [I] de V. Vimercati, Préface de la 3e éd., 1860). Dans cet exercice, le texte de base en langue étrangère (traduit dans le manuel) est lu en classe par le professeur partie de phrase par partie de phrase, un élève désigné à chaque fois traduisant immédiatement en français. Le même exercice est ensuite fait dans le sens *français → langue étrangère.* Cette répétition intensive n'est que la transposition en classe et par oral du procédé utilisé spontanément par l'élève pour l'apprentissage par cœur individuel ;

– et **la répétition extensive**, qui apparaît plus tardivement dans les cours destinés à l'Enseignement scolaire, où le rythme et les conditions d'apprentissage font que le problème de la déperdition des acquis chez les élèves se pose de manière particulièrement cruciale, et ne peut être résolu par la seule répétition intensive. La mise en œuvre de cette répétition

[13] On retrouve cette expression d'*« exercice de phraséologie »* dans l'instruction du 2 septembre 1925, mais pour désigner des exercices oraux ou écrits de transformation en langue étrangère.

extensive est expliquée ainsi par Ch. Sigwalt dans la préface de son *Cours de langue allemande* de 1885 :

> *Il m'a semblé que le meilleur moyen de les faire retenir* [les mots de vocabulaire] *était de donner des mots simples, d'en donner peu, de les faire revenir souvent. Chaque version ne renferme en moyenne que douze à quinze mots nouveaux, servant pour deux leçons, c'est-à-dire pour une semaine ; et, les versions s'allongeant progressivement, les mots déjà employés reparaissent très souvent. Une leçon sur dix est réservée à la révision des vocabulaires, et composée d'une liste de tous les mots appris et d'une version qui, à son tour, les renferme tous, et résume les neuf leçons précédentes.* (p. II)

Le souci d'efficacité pratique, lié au nouvel objectif pratique et au développement de la méthode orale, va aussi impulser dans les CTOP une recherche de la cohésion maximale des différents matériaux et des différentes activités d'enseignement, qui va provoquer la généralisation du **manuel** tel que nous le connaissons de nos jours.

Certains CTOP se présentent encore en différentes parties publiées chacune dans un volume distinct.

C'est encore le cas, tardivement, du *Cours militaire de langue allemande* de R. Roy (éd. 1892), où enseignement théorique de la grammaire, thèmes et versions avec leurs lexiques, et enfin textes de lecture, sont publiés séparément. Une quatrième partie, regroupant le lexique général, est même empruntée à un autre auteur. Ou encore le Cours *de langue allemande* de A. Mesnard (1859), constitué d'un côté d'un livre de grammaire, de l'autre d'un recueil de « *versions et thèmes écrits et parlés appliqués aux règles de la grammaire et accompagnes d'un vocabulaire ».* Aussi les sous-titres des CTOP, à l'exemple de ce dernier, précisent-ils généralement sur la couverture et en première page intérieure la nature des différents matériaux et exercices proposés, afin d'avertir le lecteur du contenu exact de l'ouvrage qu'il a en mains. Ainsi le Cours *de langue italienne d'après la Méthode Robertson. Deuxième partie comprenant un choix gradué de morceaux en prose de différents genres, avec des notes grammaticales littéraires, une courte notice sur chaque auteur et enfin des dialogues* sur *les sujets les plus usuels, formés des mots tirés des textes déjà expliqués aux* élèves, par Vittorio Vimercati, 3e éd., 1860. Ou encore le *Cours d'allemand [I]* (24e éd., 1904), de G. Halbwachs et F. Weber : *Grammaire et vocabulaire. Exercices. Conversations. Thèmes d'imitation. Morceaux choisis. Révision. Lexiques. Édition contenant des versions et des thèmes d'imitation.*

Le stade intermédiaire d'intégration consiste en la réunion, dans un même volume, de parties distinctes.

On le trouve réalisé, par exemple, dans la *Nouvelle méthode pratique et facile pour apprendre la langue allemande* de Ahn (1843), où dans le même volume se succèdent exposé sur l'alphabet et la prononciation (16 p.), versions et thèmes courts (17 p.), versions et thèmes longs avec lexiques et remarques grammaticales (21 p.), recueils de mots par thèmes (6 p.) et « *dialogues faciles* » (9 p.).

L'intégration maximale est atteinte dans le volume organisé en *« leçons »* (ce terme est fréquemment utilisé dans le sens *d'unité didactique* dès le début du XIXème siècle), dans chacune desquelles se retrouvent différents matériaux donnant lieu à des activités concentriques.

Ainsi dans la *Méthode Havet, l'anglais enseigné aux Français, première partie* (1875), dont l'auteur, Alfred Havet, précise dans sa préface :

Chacune *des leçons comprend :*

> *1° des **règles** et des **exemples** sur des points importants de la grammaire anglaise ;*
>
> *2° des **modèles** basés sur les règles et composés presque toujours de **questions** et de **réponses** énoncées dans un langage clair et familier, que les élèves comprendront vite et retiendront facilement ;*

> *3° un **thème** formé exclusivement de mots employés dans ce **modèle,** ce qui dispensera l'élève de recourir au dictionnaire, où l'on ne trouve* pas *toujours ce qu'on cherche ;*
>
> *4° un petit **exercice de conversation** renfermant six questions, auxquelles l'élève répondra de vive voix ou par écrit, afin de s'habituer à s'exprimer en anglais ;*
>
> *5° un **morceau de prose** destiné* à *être traduit en français et lu en anglais ;*
>
> *6° un **questionnaire** sur chaque morceau, offrant aux élèves l'occasion de répondre aux questions en bon anglais, car le texte qu'ils auront étudié avec le professeur les aura familiarisés avec tous les mots dont ils auront besoin pour faire les réponses.* (pp.II-III)

Nous verrons que dans les CTOP scolaires des années 1870 à 1890, cette intégration didactique tendra à se faire dans chaque leçon autour d'un texte de base. Ce sera la solution retenue par la méthodologie directe. On notera dans cette préface de la *Méthode Havet* l'insistance sur la cohésion lexicale.

Il est vraisemblable que les exigences du public autodidacte et la compétence pédagogique très limitée de la plupart des premiers professeurs de LVE ont favorisé cette poussée intégrative : la *leçon* telle qu'elle se dégage finalement offre en effet à l'élève comme au professeur une sorte de *kit pédagogique* où les matériaux sont préfabriqués et disposés dans un ordre de montage supposé optimal : ce qui apparaît dans le modèle constamment répété de la *leçon,* c'est ce que l'on appellera plus tard le « *schéma pédagogique* », et bon nombre de CTOP présentent d'ailleurs dans leur préface ou avant-propos des conseils d'utilisation souvent détaillés et rigides.

Chaque CTOP peut donc se classifier à partir de trois critères différents : **son type de méthode grammaire/traduction, le nombre, la nature, l'importance et la place des ajouts techniques à objectif pratique, et enfin le degré d'intégration didactique**. La multitude des combinaisons possibles entre ces trois caractéristiques explique l'extrême diversité des CTOP, qui varient pratiquement d'un auteur à l'autre, en même temps que les limites de ces variations, qui, malgré les fréquentes déclarations de nouveauté radicale de la part des auteurs, n'affectent pas le noyau dur méthodologique. Dans celui-ci, on a pu constater que ce n'est plus, pour les deux derniers types **(grammaire/TRADUCTION** et **TRADUCTION/grammaire),** la composante *grammaire* qui est la plus importante, mais la composante *traduction.* Aussi est-ce surtout contre cette dernière que se posera la méthodologie **directe,** qui s'appellera ainsi précisément parce qu'elle revendiquera comme principe essentiel le refus de l'« *intermédiaire*» de la langue maternelle des élèves.

CHAPITRE 1.5. L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU XIX^{ÈME} SIÈCLE

Si l'on analyse les instructions officielles de 1829 à 1890, on constate qu'elles vont reprendre à leur compte et prolonger les grandes évolutions initiées depuis longtemps dans les CTOP, et qui concernent **la primauté de l'objectif pratique**, **la montée de la méthode orale**, **la limitation de la méthode de la grammaire** telle qu'elle apparaît dans la MT scolaire, **et les progrès de la cohésion lexicale**.

Primauté de l'objectif pratique, tout d'abord, déjà implicite dans l'Ordonnance du 26 mars 1829, puisque l'introduction des LVE est conseillée dans les sections répondant « *aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières ».* L'un des tout premiers documents officiels à affirmer très clairement cet objectif pour l'ensemble de l'enseignement des LVE est le « *Rapport à l'empereur sur la situation de l'Instruction publique depuis le 2 décembre 1851 »* du ministre Fortoul, en date du 19 septembre 1853 :

> *L'enseignement de ces idiomes* [l'allemand et l'anglais] *[...] n'est assimilé* à *celui des langues classiques ni par les méthodes qu'on y applique, ni par le temps qu'on y consacre. Ce ne sont point des modèles accomplis qu'on propose à l'admiration des*

> *élèves, ce sont des instruments qu'on veut mettre à leur service, c'est un moyen d'échanger sa pensée avec des hommes savants*, *industrieux et amis.*

Un tel objectif pratique est réaffirmé comme prioritaire pour la section Sciences des lycées dans l'instruction du 15 novembre 1854, qui commence une longue attaque contre le privilège trop souvent accordé dans l'enseignement des LVE à la culture littéraire (voir à ce propos l'instruction du 18 septembre 1840, citée *supra* p. 35) :

> *L'enseignement de chacune des deux langues vivantes* [...] *a pour but de rendre les élèves capables d'exprimer aisément leurs pensées dans un idiome étranger, et de comprendre ceux qui le parlent devant eux. Les langues vivantes ne seront donc point apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes.*

L'instruction du 29 septembre 1863 va plus loin puisqu'elle pose clairement l'objectif pratique comme unique objectif de l'enseignement scolaire des LVE, tant classique que moderne, repoussant l'enseignement de la littérature aux études supérieures :

> *Je conviens que les littératures germaniques sont fort belles, et que Goethe et Shakespeare ont beaucoup à donner à l'esprit français ; mais ne faut-il pas réserver surtout pour l'étudiant de nos facultés cette influence, qui n'aura que des avantages et point d'inconvénients, si elle agit sur des esprits déjà préparés par une culture sévère et le sens de nos traditions ?* [...] *En un mot, dans l'économie de nos études scolaires, nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre* à *penser, les langues* vivantes *pour leur apprendre à les parler.*

Un tel objectif, et les pratiques correspondantes, ont du mal à s'imposer même dans l'enseignement spécial, puisqu'en 1886 encore une instruction (du 29 septembre) revient sur « *la nécessité de donner à cette étude un caractère plus pratique que par le passé ».*

L'auteur de l'instruction du 13 septembre 1890, enfin, croit bon de rappeler à nouveau que « ***l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire»*** (titre du chapitre 1) :

> *Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle* ***a*** *de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis, avec sa maturité, sa liberté d'allure, sa souplesse et son indépendance.*

Si l' « *étude* » ou l' « *enseignement littéraire* » précoces sont ainsi devenus des cibles privilégiées des instructions officielles, c'est aussi, comme on peut le voir dans la citation ci-dessus, parce qu'ils constituaient un frein à la **montée de la méthode orale.** Pour l'auteur de l'instruction du 15 novembre 1854, déjà citée, *«c'est la pratique orale, soit dans la classe, soit au dehors, qui produira dans cet enseignement spécial des résultats dus au travail personnel et à la réflexion dans les autres branches de connaissances ».*

On peut lire dans la circulaire du 29 septembre 1886 : « *L'essentiel, pour l'immense majorité des étudiants des cours spéciaux, est de pouvoir se mettre directement en rapport pour les questions d'affaires, de commerce, d'industrie, avec nos voisins de l'étranger. La langue usuelle, la langue parlée, celle des affaires, doit donc venir au premier rang et occuper la plus large place, surtout dans les cours du début.* [...] *Dans les premières années, le professeur doit parler et faire parler beaucoup... »*. A. TWIGHT écrit quelques années plus tard, en 1894 : *« Une nouvelle* idée *domine la fin du XIX*^{ème} *siècle : les langues vivantes sont faites pour être parlées, et pour être comprises oralement ; c'est la pratique qu'on vise aujourd'hui : pouvoir comprendre un Anglais et un Allemand quand il parle sa langue, et lui répondre en anglais* ou en *allemand, voilà le but »* (p. 81). La montée de la méthode orale est donc directement liée à celle de l'objectif pratique.

Dans l'instruction du 29 septembre 1863, c'est pour toutes les sections qu'est affirmée la nécessité de « *beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes ».*

Comme l'objectif pratique, le développement de la méthode orale se heurte à de fortes résistances, puisque le 14 octobre 1872 est publiée une *Circulaire rappelant les prescriptions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges,* où l'on peut lire :

> *Monsieur le Recteur, l'inspection générale m'a signalé dans l'enseignement des langues vivantes certaines lacunes très regrettables.* [...] **La langue parlée** serait peu *ou point enseignée.* [...] *J'appelle toute votre attention sur ces lacunes et je vous invite à adresser des instructions en conséquence à MM. les chefs d'établissements.* (souligné dans le texte)

L'instruction du 13 septembre 1890, enfin, consacrera tout un chapitre de trois pages à « ***la prononciation et l'accentuation*** » où est affirmée la priorité de l'oral sur l'écrit dans les débuts de l'apprentissage :

> *En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot :* prononciation. Les *détails de la méthode peuvent varier, selon le caractère et l'âge de l'élève, même selon le goût du maître ; mais cette première règle est immuable. Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose...*

Pour les auteurs de cette instruction, dans toutes les classes, tous les exercices doivent déboucher sur une « *conversation » : « Une lecture, une leçon, même un thème ou une version, gagneront à être repris une dernière fois sous cette forme vivante ».*

En ce qui concerne la **grammaire,** l'accent est mis constamment sur un enseignement simplifié, gradué et pratique : pour les auteurs de l'instruction du 15 novembre 1854, *« l'application orale et immédiate des règles doit être substituée aux exercices systématiquement calqués sur les procédés abstraits de la grammaire »,* et pour ceux de l'instruction du 29 septembre 1886, « *il faudra sous ce rapport* [de la grammaire] *se borner à l'indispensable avec des débutants, éviter la philologie abstraite et ne formuler que des règles dont la portée et l'utilité puissent être immédiatement saisies ».*

L'analyse des manuels confirme que l'évolution méthodologique dans l'enseignement scolaire des LVE à la fin du XIX^{ème} siècle s'inspire directement des CTOP : à ma connaissance, la quasi-totalité des cours scolaires publiés entre 1870 et 1902 se présentent comme des CTOP de type **grammaire/TRADUCTION**, avec toutes les variantes signalées au chapitre précédent concernant le nombre, la nature, l'importance et la place des ajouts techniques à objectif pratique, ainsi que les degrés d'intégration didactique. C'est le cas même pour les ouvrages publiés par des inspecteurs généraux (comme *L'allemand enseigné par la pratique* de B. Lévy, 1888, et la série d'ouvrages de A. Bossert en collaboration avec Th. Beck pour l'allemand et A. Beljame pour l'anglais) ou par de futurs méthodologues réformateurs, comme le *Cours de langue allemande* de Ch. Sigwalt (1885), *les Leçons pratiques de langue allemande* de A. Pinloche (1893), ou encore les *Premiers éléments de langue anglaise, grammaire, thèmes, versions à l'usage de la classe préparatoire et de la classe de Huitième* de P. Passy (1882).

Au moins à partir de 1870, il est possible cependant de considérer que l'innovation en didactique des LVE est passée du côté de l'Enseignement scolaire.

La méthode grammaire/traduction est certes maintenue, dans les manuels comme nous l'avons vu précédemment, et dans toutes les instructions, même celle du 13 septembre 1890.

Dans celle-ci, les exercices de thèmes et de versions sont toujours considérés comme des procédés d'enseignement/apprentissage, bien qu'ils soient mis au service de la méthode orale :

> [Dans la leçon de mots] ce sera déjà *un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. Les premiers thèmes écrits ne seront que la répétition ou la continuation des mêmes exercices. La version, dans l'ordre logique, arrive un peu plus tard. Là, ce n'est plus l'allemand ou l'anglais, c'est le français qui paraît être le but. Dans un*

> *enseignement qui vise avant tout à l'acquisition d'une langue nouvelle, la version n'a toute sa raison d'être que si on la tourne aussitôt en thème oral, le maître disant le français, et l'élève retrouvant le texte qu'il vient de traduire. Le thème écrit devra toujours être repris de vive voix ; on ne devra pas le quitter avant que l'élève ait logé dans sa mémoire et sur sa langue toutes les* phrases *qu'il a mises dans son cahier. Thèmes et versions devront être faits, surtout au début, avec des mots connus. L'usage prématuré du vocabulaire alphabétique, outre la perte de temps qu'il occasionne, habitue l'élève à se défier de sa mémoire.*

On remarquera dans ce texte les emprunts techniques aux CTOP non scolaires, l'insistance sur la nécessité de l'assimilation des formes linguistiques, et le souci de se démarquer de la traduction telle qu'elle était conçue dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes.

Ce maintien de la méthode **grammaire/traduction** dans les CTOP n'y empêche pas un certain nombre d'évolutions internes fondamentales :

1. D'une part, sous l'influence probable des phonéticiens allemands et de la *phonetische Méthode* alors en plein essor en Allemagne, l'intensification de la pratique orale de la langue étrangère en classe se poursuit, tant dans les directives officielles, comme nous l'avons vu, que dans les manuels. À tel point que la « *méthode orale*» finit par menacer la suprématie jusqu'alors incontestée de la méthode **grammaire/ traduction.**

Même les listes de vocabulaire par thèmes de la vie quotidienne (avec traduction en français), qui se répandent à l'époque sous forme d'ouvrages publiés séparément, et qui peuvent paraître de prime abord à un observateur contemporain comme caractéristiques de la MT, ont été conçus explicitement à l'époque dans cette perspective de développement de la méthode orale. On trouve dans un Programme officiel des Écoles normales primaires (arrêté du 26 mars 1887), parmi les exercices conseillés pour chacune des trois années de cours de LVE : « *Liste de mots et conversation sur ces mots* ». Et pour les auteurs des *Mots allemands groupés d'après le sens* (7e éd., 1891), dont l'un est inspecteur général, « *l'essentiel, dans l'enseignement des langues, c'est que tout aboutisse à* ***la parole vivante, qui est à la fois le but et le moyen, et le centre de toute la méthode*** » (je souligne). Une telle formule marque **le passage-même de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui est en particulier le moment où la priorité bascule de la méthode grammaire/traduction à la méthode orale.** Les matériaux, procédés et techniques légués par l'histoire – comme les exercices de traduction et les listes de vocabulaire – continuent sans doute ici à être utilisés, mais ils sont déjà en quelque sorte subvertis au service d'un nouvel objectif et d'une nouvelle cohérence méthodologique.

2. D'autre part se renforce dans l'enseignement scolaire des LVE la tendance à l'intégration de textes suivis – littéraires, adaptés ou fabriqués – comme supports didactiques à part entière dès les premières années d'enseignement. Dans le Plan d'études de 1852, ce n'est encore que pour l'anglais et la classe de Troisième que l'on peut lire que « *les règles doivent être étudiées sur des textes choisis à cet effet* ». Le rédacteur de l'instruction du 29 septembre 1863 généralise le procédé, conseillant au professeur d'utiliser

> *des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante. J'imagine qu'un certain nombre de pages aient été ainsi apprises ; ce sont des anecdotes, un récit. Le professeur, à un jour donné, exige que l'histoire étudiée et sue la semaine ou le mois précédents lui soit racontée ; il ne fait plus* ***réciter,*** il fait parler (souligné dans le texte).

On remarquera dans cette citation de l'instruction de 1863 la distinction clairement établie entre la **récitation** et le **réemploi,** et comment la **mémorisation** est mise au service de l'**assimilation.** Il y apparaît aussi, comme dans la citation précédente de l'instruction de 1852, ce qui peut sembler une approche inductive en grammaire. Mais, dans l'esprit de leurs rédacteurs, cette mise en évidence des règles est vraisemblablement à la charge des

professeurs : il ne s'agit que d'un procédé de présentation plus concret de la grammaire, et qui permet d'en limiter naturellement les développements. On peut lire en effet dans l'instruction du 13 septembre 1890 : *« **Parfois** il faut donner à l'élève la satisfaction de formuler lui-même la règle, d'après les exemples qu'il a déjà vus »* (je souligne). Ce sera, dans la méthodologie directe, l'application de la méthode active à ce procédé de présentation grammaticale qui débouchera sur une véritable méthode inductive, dans laquelle le professeur demande systématiquement aux élèves de passer eux-mêmes « *des exemples aux règles ».*

Là encore on peut penser que ces nouvelles pratiques ont du mal à passer dans les classes, puisque dans une circulaire en date du 27 mai 1872, Jules Simon se plaint

> *qu'on sacrifie un peu trop à la routine, et qu'on enseigne aujourd'hui les langues comme on le faisait quand on n'enseignait guère que cela. Peut-être aurait-il fallu faire l'inverse, et développer la lecture et l'explication orale. On s'intéresse à un beau récit, à un beau poème, dont on peut suivre tous les développements ; on s'habitue au style de l'auteur ; chaque page éclaire la page suivante et en facilite la lecture...*

Cette application de la méthode orale au traitement pédagogique du texte est à l'origine de l'exercice de la « *conversation sur le texte*» (sous forme de questions de commentaire de la part du professeur et réponses des élèves) appelé bientôt à devenir dans la méthodologie directe l'activité principale en classe parce qu'elle seule permettra de fonder un schéma méthodologique unique de la première classe à la classe terminale, depuis les jeunes enfants rebelles à un enseignement abstrait et *a priori* de la grammaire jusqu'aux candidats au Baccalauréat aux prises avec les œuvres littéraires au programme. J. DOUADY écrira ainsi en 1911 (faisant allusion à la dernière grande instruction directe, celle de 1908) : *« L'unité et la continuité sont désormais assurées, depuis les obscurs balbutiements des classes élémentaires, jusqu'au jour où l'élève de Première jette un coup d'œil suprême sur son* Faust *ou son* Jules César *avant de franchir le seuil de la classe de baccalauréat »* (p. 1). **Le passage de la méthodologie traditionnelle** à **la méthodologie directe, c'est aussi le moment où le centre de gravité** de **la leçon bascule de la règle ou du paradigme grammatical au texte**.

On retrouve dans les ouvrages scolaires de l'époque la poussée intégrative signalée plus haut dans les CTOP non scolaires. Les textes sont encore parfois publiés indépendamment de tout cours et sans aucun appareillage didactique (c'est le cas dans le *Choix de fables et de contes en allemand* de M. Mathis, 1893), ou dans un volume spécial du cours (comme dans *First English Reader* de A. Beljame, 9e éd., 1897) ; mais on les trouve de plus en plus fréquemment regroupés dans une partie spéciale du manuel (par ex. dans le *Nouveau cours élémentaire de langue allemande de* A. Peys, 3e éd., 1885), ou même déjà, comme dans les futurs manuels directs, intégrés à chaque leçon (ainsi dans *L'année préparatoire d'anglais* de A. Baret, 7e éd., 1903, ou dans la série des *Cours de langue allemande à l'usage des classes supérieures* de Ch. Sigwalt, 1885).

L'obligation pour les professeurs de respecter les Plans d'études, plus précis et détaillés, favorise les regroupements de matériaux et par suite les progrès de l'intégration didactique. A. Peys précise ainsi à propos de son *Nouveau cours élémentaire de langue allemande :*

> *Chacun de* [ses] volumes *contient tout ce qui est nécessaire pour satisfaire le nouveau plan d'études : 1° toutes les règles de grammaire comprises dans le programme de la classe ; 2° des exercices de thèmes et versions sur ces règles ; 3° des exercices de conversation ; 4° de nombreux extraits des auteurs prescrits.* (première page intérieure du premier volume, 1885)

3. Enfin, la progression de la cohésion lexicale se poursuit aussi dans les instructions et les CTOP scolaires. Pour la première fois, le plan d'études du 10 août 1886 ébauche à propos de la première année d'études une liste de thèmes de la vie quotidienne : « *Les mots seront, autant que possible, présentés par séries se rapportant à un même ordre d'idées (mobilier de la classe, parties du costume, corps humain, etc.) »*. Plus que les contenus thématiques cependant, c'est la méthode empruntée elle aussi aux « *leçons de choses »* de l'Enseignement primaire qui constitue ici une nouveauté radicale, parce qu'elle

permet dès les tout débuts de l'apprentissage **une approche directe de la langue étrangère, sans passer par l'intermédiaire de la traduction**. L'instruction du 13 septembre 1890 la développe ainsi :

> La *première chose* à *donner* à *l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire des mots. Mais* ***ces mots ne doivent pas être pris au hasard.*** *On commencera, naturellement, par quelques substantifs, en les groupant d'après l'analogie du sens, pour qu'ils se classent facilement dans la mémoire. Quels groupes de substantifs faut-il faire apprendre dans une classe élémentaire ? Le maître intelligent n'a pas besoin qu'on lui donne à ce sujet des indications détaillées. La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer dans son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter.*
>
> *Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe* être, *et, avec deux questions fort simples : « Qu'est ceci ? Comment est ceci ? », on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne ».* (je souligne)

Le Plan d'études du 2 août 1880 proposait déjà, pour la classe préparatoire (première année d'études), comme « *exercices de langue usuelle* » des « explications *de tableaux figurés* ». Il s'agit là aussi d'une influence de la pédagogie de l'Enseignement primaire sur l'enseignement des LVE. Le directeur de cet Enseignement primaire écrit dans un rapport au ministre de l'Instruction publique en date du 12 mai 1880 : « *L'enseignement par les yeux a pris, depuis une vingtaine d'années, une importance considérable et qui va* sans cesse *croissant dans nos méthodes pédagogiques renouvelées. Des globes et des cartes géographiques, des tableaux de système métrique, des tableaux d'histoire naturelle ornent déjà les murailles de presque toutes les écoles, en France aussi bien que dans tous les pays* » (cité par A. Gresse à l'article *Imagerie scolaire in* BUISSON F. 1887, p. 1321). Il faudra attendre cependant la méthodologie directe pour que les images commencent lentement à se répandre dans les manuels eux-mêmes de LVE.

La première réponse des auteurs de manuels à cette nouvelle exigence officielle va être de type non intégré, et l'on voit ainsi se multiplier à partir des années 1880 des recueils de mots classés par thèmes de la vie courante ; mais bientôt apparaissent des listes de vocabulaire de ce genre à l'intérieur même des différentes leçons de certains manuels.

La série la plus connue de ces recueils de mots est celle des Éditions Hachette, qui prend comme modèle l'ouvrage de Bréal et Bailly, Les *mots latins groupés d'après le sens.* Pour l'allemand, c'est l'ouvrage de A. Bossert et Th. Beck (7e éd., 1891), pour l'anglais, celui de A. Bossert et A. Beljame (1891), pour l'espagnol, celui de J. Lanquine et B. Baro (s.d.). On assiste à l'intégration des listes lexicales par exemple dans les *Conversations allemandes* de E. Otto (6e éd., 1917), les *Exercices allemands de troisième année* de G. Halbwachs et F. Weber (13e éd., 1907), ou encore dans la *Nouvelle méthode de langue allemande* de H. Lühr (1872), dans laquelle apparaissent en outre pour chaque leçon des textes suivis fabriqués à partir de ces mêmes listes.

Toutes ces évolutions de la didactique scolaire des LVE se retrouvent dans les lignes suivantes d'un professeur converti à la méthodologie directe, E. GOURIO, qui nous retrace en 1909 sa propre évolution personnelle pendant cette période de transition méthodologique :

> C'est *le souci d'enseigner une meilleure prononciation qui est le point de départ de mon évolution vers la méthode directe. La langue maternelle va disparaître peu à peu de ma classe.* [...] *Si j'applique toujours la méthode indirecte, c'est avec une plus grande intelligence de mon métier. Tout en accordant à la prononciation la place qui lui revient de droit, j'introduis des modifications profondes dans mon enseignement de la grammaire et dans mes exercices de traduction, Je ne prends plus les règles de la grammaire dans l'ordre que les grammaires donnent d'ordinaire aux parties du*

> *discours, et on ne récite plus à la suite de ces règles des exemples souvent ingrats et trop prétentieux quand ils ne sont pas vides de sens. Je tire désormais la grammaire que j'enseigne des textes étudiés, et sur un carnet de notes, l'élève aligne* sous ma *dictée d'abondants paradigmes ; et de ces paradigmes on induit des règles. Le texte anglais devient peu à peu l'unique objet et la limite de mon enseignement ; je cherche tous les moyens de le fixer, mots et formes, et à cet effet je suis amené à faire usage du thème d'imitation qui consiste en la traduction d'une traduction assez libre du texte étranger préalablement expliqué en classe. Je ne donne plus à traduire la langue de Bossuet. Quant aux versions, je les supprime ou n'en donne plus qu'à de longs intervalles.* [...] *En même temps que le français, disparaît de la classe tout psittacisme, c'est-à-dire les répétitions machinales de mots qui n'ont pas été éclairés par l'idée qu'ils expriment. On ne récite plus de listes de mots, de verbes irréguliers entre autres, séparés d'un contexte qui leur donne de la précision et de l'intérêt ; on ne répète plus de conjugaisons dont le mécanisme n'a pas été enseigné dans des phrases vécues (p. 55).*

Dans les années 1870 et 1880, le développement brutal de l'enseignement scolaire des LVE provoque une véritable explosion éditoriale des cours de langues à usage spécifiquement scolaire.

L'après-1870 voit aussi un fort développement de l'enseignement non scolaire des LVE ; à Paris, où la Société commerciale pour l'étude des langues étrangères, placée sous le patronage de la Chambre de Commerce de Paris, reçoit ainsi plus de mille élèves en 1889 ; mais aussi en province, où par exemple 584 élèves suivent la même année les cours d'anglais, d'allemand, d'italien et d'espagnol de la Société d'enseignement professionnel du Rhône, à Lyon. C'est en 1885, selon M. BRÉAL (1889, p. 530), que cette dernière Société a remplacé « *la méthode usuelle, ou méthode grammaticale et de traduction* » par une « *méthode phonétique* » à objectif oral (parler et comprendre).

Dans ces années, plus rares se font les cours qui, à l'image de la plupart des CTOP antérieurs, s'adressent encore simultanément au public scolaire et non scolaire. Je citerai cependant parmi de tels ouvrages *First Steps* de S. Manget et L.G. Rosenzweig (1890), *L'allemand pratique* de E. Birmann (1914), *Leçons d'espagnol [I et II]* de Th. Alaux (1887-1888), *L'anglais enseigné par la pratique* de A.G. Havet (5e éd. 1888),...

Signe des temps nouveaux, les cours scolaires oublient souvent de préciser à quel public ils s'adressent sur leur page de garde, mais prennent soin, dans leur préface, avertissement ou avant-propos, de se déclarer conformes aux toutes dernières instructions ministérielles en vigueur.

Parmi leurs auteurs apparaissent les producteurs habituels de CTOP que sont les professeurs d'Écoles militaires (comme G. Richert) ou commerciales (E. Birmann et A. Lévy par exemple). On les retrouvera encore nombreux après 1902 parmi les propagateurs de la méthodologie directe. C'est par exemple le cas de Charles Schweitzer, qui fut de 1883 à 1889 professeur à l'École spéciale militaire de Saint-Cyr ; ou encore de Maurice Potel, qui était en 1903, lors de la fondation de l'A.P.L.V., dont il fut l'un des artisans, professeur en même temps au lycée Voltaire et à l'École supérieure de Commerce de Paris.

Mais à côté d'eux les universitaires font une entrée en force : inspecteurs généraux (B. Lévy, A. Bossert), professeurs d'enseignement supérieur (A. Beljame, A. Pinloche,...), professeurs – souvent agrégés – de l'Enseignement secondaire (Ch. Sigwalt, G. Halbwachs, F. Weber, Th. Beck,...). Les raisons d'une telle évolution résident bien sûr dans le développement de l'enseignement scolaire des LVE, mais aussi, parallèlement, dans l'intervention de plus en plus autoritaire de l'Université dans une définition de plus en plus précise des contenus et des méthodes de cet enseignement.

On peut prendre la mesure de ce phénomène en comparant quantitativement et qualitativement, d'un point de vue méthodologique, les instructions officielles de la fin du XIXème siècle. À l'énumération ponctuelle de quelques exercices, comme encore dans l'instruction du 2 août 1880, succèdent par exemple dans celle du 10 août 1886 des consignes plus nombreuses et précises, qui commencent à s'organiser en un ensemble

cohérent : on trouvera reproduites en Annexe 4 les consignes de cette instruction concernant la première année d'allemand (celles concernant l'anglais et l'espagnol sont très semblables). Dans celle de 1890 enfin c'est une véritable méthodologie qui s'ébauche tout au long de treize pages très denses, en même temps qu'est posé **le principe fondateur de la DLVE comme discipline autonome : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode ».**

À cette date en effet, toutes les conditions étaient en place pour que s'élabore une véritable méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE : ce sera la méthodologie directe, définie et imposée à tous les professeurs par les instructions officielles de 1901 et 1902.

Quatre ans avant l'instruction du 13 septembre 1890, en 1886, Michel Bréal avait traduit l'ouvrage principal de l'un des fondateurs de la linguistique comparative, Franz Bopp (1791-1867), pour qui la langue étrangère devait être étudiée *« en elle-même et pour elle-même, et non plus seulement comme moyen d'études littéraires, philosophiques ou religieuses »* (selon BERGOUNIOUX G. 1984, p. 9). Cette instruction de 1890 n'invente donc pas le principe qu'elle pose, mais elle le pose pour la première fois comme tel pour l'enseignement scolaire des LVE en France. Principe extrême, indéfendable dans le cadre d'un enseignement scolaire, précisément, et que les auteurs eux-mêmes de ces instructions ne respectent pas lorsque après avoir expliqué que les explications littéraires, dans les dernières années, permettront la comparaison entre le « *génie* » de la nation étrangère et celui de la nation française, ils ajoutent : « *C'est là, en somme, la fin dernière de l'étude des langues et des littératures étrangères, et c'est par là que cette étude justifie la place qui lui est faite aujourd'hui dans le plan de notre enseignement secondaire ».*

Ce qui apparaît déjà là, c'est la contradiction entre les deux mouvements simultanés par lesquels se constitue historiquement cette **didactique scolaire** des LVE : d'une part une volonté de construction d'une véritable **didactique,** et donc d'élaboration d'une méthodologie spécifique et une démarche d'autonomisation par rapport à **l'**enseignement des autres matières scolaires, d'autre part l'obligation d'insérer cette didactique dans un enseignement **scolaire,** et donc de tenir compte des objectifs et des contraintes propres à celui-ci. Cette contradiction n'a toujours pas été résolue (si tant est qu'elle puisse et doive l'être), et depuis cette époque jusqu'à nos jours, la didactique scolaire des LVE n'a pu que la gérer au mieux des rapports de forces et de ses intérêts.

CONCLUSION

Il n'est pas très facile de dresser un bilan de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des LVE. D'abord parce que sa mise en œuvre historique, qui s'étale sur trois siècles, revêt des formes très variées et subit une évolution qui la mène, comme nous l'avons vu, depuis la méthodologie d'enseignement scolaire des langues anciennes jusqu'aux frontières de la méthodologie directe. Et aussi parce que l'historien ne dispose actuellement que de peu de données qui lui permettent d'apprécier dans quelle mesure, de quelle manière et avec quels résultats une telle évolution s'est inscrite dans les pratiques de classe effectives.

De nombreux renseignements sont cependant disponibles concernant la période la plus récente de l'enseignement scolaire, à savoir la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Les instructions officielles d'avant 1902 dénoncent périodiquement les *« résultats insuffisants »* (29 septembre 1863), les *« lacunes très regrettables »* (14 octobre 1875), les *« faiblesses »* (13 septembre 1890) de cet enseignement, et l'on retrouve dans de nombreux témoignages de l'époque le même genre de critique. M.C. CLAVEL écrit ainsi en 1859 que *« traduire à grand-peine et à coups de dictionnaires quelques fragments insignifiants des auteurs les plus faciles, aligner les phrases les plus banales et incorrectes, c'est là tout le savoir des meilleurs élèves »*, estimant que *« ce qu'on décore de ce nom* [d'enseignement des LVE] *n'est qu'une ridicule et inutile comédie » (Lettres sur l'enseignement des Collèges en*

France, pp. 74 et suiv.). F. BRUNOT n'hésite pas pour sa part à déclarer publiquement en 1909 que cet enseignement avait été jusqu'à la fin du siècle « *nul ou à peu près* » (p. 196). Il est vrai qu'il portait un jugement aussi péremptoire dans son discours d'ouverture au premier congrès international des professeurs de LVE de Paris, devant une assemblée très favorable par conséquent à la nouvelle méthodologie directe…

On pourrait multiplier à volonté de tels témoignages, mais le problème qu'ils posent, comme très clairement celui de F. BRUNOT, est d'être pris, quelle que soit bien entendu la sincérité des témoins, dans une polémique méthodologique qui restera extrêmement vive depuis les années 1880 jusqu'à la Première Guerre mondiale. Le pédagogue allemand Martin Hartmann, dont j'ai cité le témoignage concernant l'emploi généralisé de la MT parmi les professeurs français dans les dernières années du siècle, estimait quant à lui à la fin de son enquête que les résultats obtenus étaient cependant loin d'être négligeables, puisque 20% environ des lycéens seraient sortis avec une connaissance « *estimable* » d'une LVE, et il notait que la situation était beaucoup plus satisfaisante dans les écoles de filles :

> Les *maîtresses ne sont pas prisonnières des habitudes classiques et les écolières apportent à l'étude des langues* vivantes *autant de curiosité et d'entrain que les jeunes garçons y mettent, en général, de morne indifférence.* (cité par BAILLY E. 1897, p. 161)

Tout en dénonçant comme M. Hartmann l'assimilation générale des langues modernes aux langues anciennes, l'instruction officielle de 1890 déplore paradoxalement « *le défaut d'unité et de cohésion dans l'enseignement* [...] *: tel professeur insiste sur la grammaire, tel autre sur l'explication de textes ; l'un s'applique aux exercices oraux, l'autre juge inutile ou même impossible* d'obtenir *une bonne prononciation ».*

Ce qui prouverait qu'un nombre significatif de maîtres ont abandonné la MT scolaire, et expérimentent dans leurs classes, de manière sans doute anarchique et empirique, de nouvelles pratiques. V. BASCH relève en 1892 (p. 381) la plainte d'une parente d'élève dont le fils est passé en allemand d'une année sur l'autre d'une méthode par le chant et la récitation à un enseignement purement grammatical puis à une méthode de lecture cursive des auteurs ; et nous savons aussi, par le témoignage de F. BRUNOT cité plus haut ou par d'autres (par exemple celui de DUMERIL H. 1902, p. 256), qu'un certain nombre de professeurs de l'enseignement secondaire ont utilisé des CTOP non spécifiquement scolaires tels que les « *méthodes* » Ahn et Robertson.

Si l'on ajoute à cela que parmi les professeurs étrangers, majoritaires jusque dans les années 1860, la faveur allait vraisemblablement à une *« méthode naturelle »* conçue comme une sorte d'initiation empirique à la langue parlée courante, qu'à partir des années 1870 la *Anschauungsunterritch* ou la *phonetische Méthode* allemande commençaient à faire des adeptes surtout parmi les jeunes germanistes, et qu'enfin toutes les combinaisons, plus ou moins raisonnées et systématiques, étaient possibles entre ces différentes tendances et la méthode **grammaire/traduction**, étant donné l'imprécision des instructions officielles, on comprendra pourquoi Charles Sigwalt, observateur averti de cette période (il sera en 1903 le premier président de l'A.P.L.V.), a hésité pour la caractériser entre les qualificatifs de *« champ d'expérience »,* de *« champ de bataille »* et de *« champ de foire »* (cité par ANTIER M. 1972, p. 49) : au-delà de ces jugements de valeur différents, il y a la même constatation d'une grande effervescence didactique dans les dernières décennies du XIX^{ème} siècle.

Dans un tel contexte, les instructions de 1901-1902 prennent tout leur sens. « Révolutionnaires », elles le seront certes, puisqu'elles prétendront imposer à tous les praticiens la nouvelle méthodologie directe, mais, comme toutes les révolutions imposées d'en haut, elles viseront en même temps à une mise au pas et à une mise en ordre.

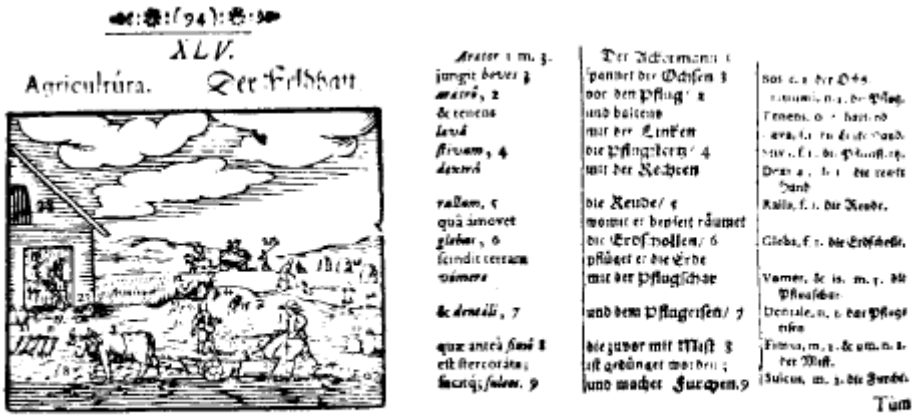
Comme toutes les révolutions politiques du XIX^{ème} siècle, la « révolution directe » sera essentiellement parisienne, non seulement parce que c'est l'inspection générale qui l'imposera, mais aussi parce que la grande majorité des méthodologues directs seront professeurs dans les grands lycées ou les grandes écoles de la capitale. Dans les années 1900, certains adversaires de la méthodologie directe réclameront un référendum qui

permette aux « *professeurs de province* » de s'exprimer librement sur le problème alors très débattu de la « liberté *de méthode* ».

Bien entendu, les instructions de 1901-1902 ne feront pas disparaître du jour au lendemain la MT des salles de classe. Les rééditions constantes et tardives de certains cours traditionnels – deux exemples entre mille : les *Cours d'allemand première année* de G. Halbwachs et F. Weber en sont à leur 24e édition en 1904, à leur 56e édition en 1942 ; les *Leçons d'espagnol première année* de Th. Alaux, édités pour la première fois en 1887, en sont à leur 66e édition en 1960… – et les témoignages que l'on peut encore de nos jours recueillir d'anciens élèves des années 1930 et suivantes prouvent l'extraordinaire résistance, tout au moins dans l'enseignement scolaire, de la méthode **grammaire/traduction**.

L'explication essentielle, à mon avis, en est que le triple mécanisme, décrit plus haut, d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes, a continué à fonctionner comme précédemment, en raison de la stabilité du contexte pédagogique – particulièrement le prestige du modèle de l'enseignement classique – où il s'était mis en place. Si la MT scolaire va finir par disparaître définitivement des pratiques d'enseignement et de l'édition dans les années 1960, ce ne sera pas exactement « sous la poussée » des méthodologies audio-orale et audiovisuelle : c'est la modification de ce contexte d'enseignement scolaire des LVE qui permettra **simultanément** la disparition de la MT ainsi que le succès de ces nouvelles méthodologies.

Annexe 1



XLV.

Agricultúra. Der Erdbau

Johan Amos COMENIUS, *Orbis sensualium pictus*
éd. 1668 [1re éd. 1648], p. 94
Paris, Bibliothèque de la Sorbonne

Annexe 2

Enseignement secondaire classique
Plan d'Études et Programmes
LANGUES VIVANTES (ALLEMAND OU ANGLAIS)
Arrêté du 2 août 1880

Division élémentaire – Classe préparatoire
Livre de lectures enfantines.
Exercices de langue usuelle à propos de lectures faites en classe, et comme explication de tableaux figurés. Quelques paradigmes de grammaire, très faciles.

Division élémentaire – Classe de Huitième
Exercices de lecture et de conversation. Explication et récitation d'auteurs élémentaires. Phrases très faciles.

Division élémentaire – Classe de Septième
Explication et récitation d'auteurs élémentaires. Exercices de lecture et de conversation. Phrases usuelles sur les principes étudiés.

Division de grammaire – Classe de Sixième
Explication et récitation d'auteurs. Exercices de lecture et de conversation. Thème, surtout oral. Version, surtout orale.

Division de grammaire – Classe de cinquième : *idem*

Division de grammaire – Classe de Quatrième
Explication et récitation d'auteurs. Exercices de lecture et de conversation. Thème. Version.

Division supérieure – Classe de troisième
Explication et récitation d'auteurs. Exercices de lecture et de conversation. Thème. Version.
Notions d'histoire littéraire, à propos des morceaux expliqués.

Division supérieure – Classe de seconde
Explication et récitation d'auteurs. Exercices de lecture et de conversation. Thème écrit et thème oral. Version. Compositions.
Notions d'histoire littéraire, à propos des morceaux expliqués.

Division supérieure – Classe de Première : *idem.*

Annexe 3

66è leçon
RÉCITATION

La version précédente

DEVOIR (= *thème)*

Les enfants de mon oncle étaient devenus tout à coup très raisonnables et très obéissants ; ils avaient été étourdis et désobéissants. – Le grand-père du comte avait eu un grand chagrin ; ses petits-fils étaient devenus paresseux et lâches. – Tu avais eu une grande joie ; ton fils était devenu un brave soldat. – Nous avions été prudents et circonspects. – Les chasseurs du prince avaient été courageux et téméraires. – Ma grand-mère était devenue aveugle.

CONVERSATION

Qu'avaient été les enfants de mon oncle ?
Ils avaient été étourdis et désobéissants.
Qu'étaient-ils devenus ?
Ils étaient devenus obéissants.
Qu'étaient devenus les soldats du prince ?
Ils étaient devenus braves.
Qui avaient été prudents ?
Les chasseurs du comte.
Qu'étaient-ils devenus ?
Courageux et téméraires.
Qui était devenu aveugle ?
Notre vieille grand-mère.

Alexandre PEY, *Nouveau cours élémentaire de langue allemande*
Second degré - 1. Classe de Septième. 3e éd.

Annexe 4

ALLEMAND
Première année
(5 heures par semaine)

La première année est employée à des exercices de prononciation et à l'acquisition des mots et des phrases indispensables.
Le professeur prononce à voix haute les mots et les phrases. Les élèves, l'un après l'autre, répètent. On insistera sur l'accent tonique.
Correction des défauts de prononciation et d'intonation.
Les mots et les phrases sont ensuite écrits au tableau, copiés par les élèves et appris par cœur.
Les mots sont, autant que possible, présentés par séries se rapportant à un même ordre d'idées (mobilier de la classe, parties du costume, corps humain, etc.). Les noms sont toujours appris précédés de l'article.
Les noms de nombres.
Exercices gradués de lecture.
Dictée des mots connus des élèves.
Pendant cette première année, le professeur écrit et fait écrire les mots allemands en caractères français.
Grammaire allemande élémentaire.
Thèmes d'imitation sur les phrases déjà connues.
Petit livre de lecture sur le modèle de ceux dont se servent les élèves de l'enseignement primaire en Suisse et en Allemagne.
Vers faciles appris par cœur.
Les actes et les mouvements de la classe sont commandés en allemand.

Programme de l'Enseignement secondaire spécial dans tes lycées et collèges. Arrêté du 10 août 1886.

---

2. DEUXIÈME PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

INTRODUCTION

La « méthodologie directe » (désormais siglée *MD)* sera définie ici comme cette méthodologie officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions de 1901 *(Circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes),* 1902 *(Arrêté du 31 mai concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons)* et décembre 1908.

Cette dernière instruction de 1908 n'a jamais été publiée au *Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique.* Probablement en raison de la pression des traditionalistes, selon A. Chervel, qui me signale que la même aventure arrive à la même époque à une instruction relative à l'enseignement du français. Cette instruction de 1908 a été néanmoins reproduite en 1911 par Ch. Delagrave dans un recueil d'instructions (voir bibliographie finale), et n'en a pas moins été appliquée, puisque son rédacteur, l'inspecteur général Émile HOVELAQUE, commente longuement « [ses] *dernières instructions »* dans une conférence aux enseignants faite le 15 octobre 1909 à la Sorbonne (1910 a, b et c), et que divers auteurs de manuels y font allusion dans leur préface ou avertissement : celui de *Jack, the Naughty Boy* (L. Ritz, Hachette, 1910), parle des « instructions *ministérielles de 1908 »*, et ceux du *Deutsches Sprachbuch Classe de Sixième* (E. Clarac et E. Wintzweiller, 1e éd. 1909) des « *instructions ministérielles de décembre 1908».*

L'expression de « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901. Elle restera en concurrence pendant quelques années encore chez les méthodologues français[14] avec d'autres expressions venues d'Allemagne (où des formes de méthodologie directe avaient été plus tôt développées et théorisées), comme la « méthode de la réforme » (*Reform-Méthode*), la « méthode phonétique » (*phonetische Méthode*) ou la « méthode intuitive» (*Anschauungsmethode*). Mais elle finira par s'imposer seule pour désigner l'ensemble de la méthodologie telle qu'elle prendra forme en France, sans doute parce que le principe direct posait la nouvelle méthodologie en l'opposant systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction.

Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. Pour la méthodologue allemande N. WICKER HAUSER, dès 1898 :

> *Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite :*
>
> *1° le détour par la langue maternelle,*
>
> *2° le détour par l'orthographe,*
>
> *3° le détour par des règles de grammaire superflues.* (1907, p. 213).

Historiquement, les instructions de 1901 et 1902 prolongent celle de 1890, mais d'une part ce prolongement aboutit à une rupture radicale avec la MT – suppression de l'enseignement *a priori* de la grammaire et des traductions d'application –, et d'autre part, en raison de leur définition précise et détaillée des objectifs, des consignes méthodologiques et des contenus de premier cycle, elles veulent obliger pour la première fois tous les professeurs à l'application d'une méthodologie unique. La « *Réforme de 1902 »*, suivant une expression répandue à l'époque, fut effectivement « *imposée brutalement »* (E. ASSANT 1907, p. 242), et ressentie par la majorité des professeurs comme un véritable « coup d'État pédagogique ». Steck, professeur d'allemand au lycée Saint-Louis, parlera pour sa

[14] J'utiliserai désormais le terme de « méthodologues » pour désigner, commodément tous ceux – inspecteurs, auteurs de cours ou professeurs – qui ont produit, même ponctuellement, du discours sur la méthodologie de l'enseignement des LVE. ce terme ne renverra donc pas obligatoirement ici à un statut ou une fonction socialement reconnus.

part de « *coup de force* » (cité par GIROT 1912, p. 328), et Ch. SIGWALT d' « *arbitraire administratif »,* estimant que « *les professeurs de langues vivantes ont été expropriés de leur liberté en 1902, par un acte d'autorité du ministre* » (1912, pp. 328 et 329).

La MD n'apparaît comme un ensemble relativement homogène aux yeux de l'historien, à travers les instructions officielles, les articles et les ouvrages des méthodologues ainsi que les manuels, que sur la très courte période 1902-1906. Avec les bilans immédiats de l'expérience en premier cycle et les problèmes d'application en second cycle apparaissent parmi ses partisans les premières divergences importantes, les premières remises en question et les premières défections : l'instruction de décembre 1908 est encore de type direct, puisqu'elle représente principalement un effort – d'ailleurs remarquable – d'application cohérente de la méthode directe à l'enseignement littéraire et culturel du second cycle. Mais elle marque en même temps un mouvement très net en direction de cet éclectisme méthodologique (favorable à une méthodologie « *mixte»,* mi-directe, mi-traditionnelle), auquel sont déjà acquis de très nombreux méthodologues et professeurs.

La Première Guerre mondiale viendra suspendre tout débat et toute évolution. Mais la cause était déjà entendue, et l'abandon de la méthodologie directe sera d'autant plus inévitable après 1918 qu' « à l'horloge de l'histoire », suivant la formule consacrée, la France victorieuse n'était plus à l'heure des révolutions et des expériences hardies : avec quelques années de retard dues à des turbulences politiques dont les effets se feront particulièrement sentir dans les orientations de la pédagogie scolaire, l'instruction du 2 septembre 1925 officialisera une méthodologie d'enseignement des LVE sinon originale – il s'agit d'une combinaison des deux méthodologies antérieures –, du moins différente, et qui se révélera à l'épreuve de l'histoire douée d'une cohérence propre et d'une propre force d'évolution créatrice.

Ce sont donc en réalité à peine plus d'une dizaine d'années de l'histoire de la DLVE en France que couvre cette seconde partie. Mais elles furent si denses, et d'un débat qui est encore tellement le nôtre, qu'elles me semblent mériter d'être parcourues comme un long reportage d'actualité.

CHAPITRE 2.2. LES ORIGINES DE LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

Lorsqu'il s'agit de décrire les « origines » de la MD, les différents chapitres s'imposent pratiquement d'eux-mêmes à l'historien. Mais il semble en même temps très difficile d'opérer entre ces diverses «origines» une classification et surtout une hiérarchisation qui ne soient pas largement arbitraires. Dans ce labyrinthe des **causes,** des **sources** ou encore des **influences** qui ont présidé à la naissance, à la vie et à la postérité de la MD, je convie donc prudemment les lecteurs, au-delà du parcours qu'il m'y faut bien tracer, à y dérouler leur propre fil d'Ariane.

Chapitre 2.1.1. Nouveaux besoins et nouveaux objectifs

Nous avons vu au chapitre 1.3 comment la fin du XIX^{ème} siècle est marquée en France par un accroissement plus rapide encore qu'auparavant de la demande sociale d'enseignement des LVE. Professeur au lycée Voltaire à Paris, A. CHEVALLEY, un an après la Réforme de 1902, s'explique ainsi l'importance désormais accordée à l'enseignement de ces langues dans le cursus scolaire : *« L'anonyme besoin général a tout fait »* (1903, p. 162). L'année suivante, Georges LEYGUES, ministre de l'Instruction publique – celui-là même qui a signé les instructions de 1901 et 1902 – reprend dans un discours ce lieu commun en lui donnant l'ampleur rhétorique qui sied à sa fonction : *«Au temps où nous vivons, au XX^{ème} siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères »* (1904, p. 385). Cette affirmation d'ordre général – où l'on aura noté l'allusion au conflit franco-allemand de 1870 – est aussitôt appuyée par l'exemple personnel : « *J'ai été un brillant élève d'allemand, et la première fois que je suis arrivé en*

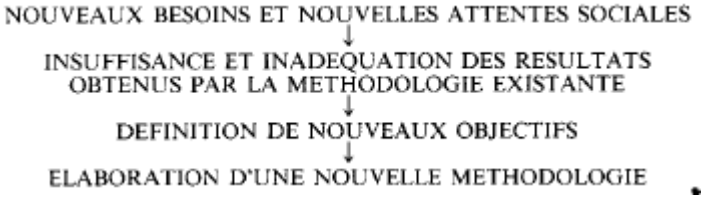
Allemagne j'ai eu toutes les peines du monde à demander de la bière et à quelle heure partait le train » (id., p. 386).

Des contradicteurs contemporains lui auraient sans doute fait remarquer que ses études d'allemand, puisqu'elles avaient été brillantes, l'avaient rendu capable de lire Goethe dans le texte, et avaient peut-être aussi contribué, en concourant avec les autres disciplines scolaires à sa formation intellectuelle, et à en faire un ministre... Résultats assurément tout aussi estimables, mais dont le ministre ne fait pas mention, car ce que la société de son époque demande désormais aux LVE, ce n'est plus d'être comme dans la MT scolaire *« un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle »* (instruction de 1901), mais d'abord un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^{ème} siècle. « *Les chemins de fer sont le meilleur auxiliaire de l'étude des langues »,* déclare M. BRÉAL en 1889 (p. 532), et dès les années 1880, parallèlement aux progrès de l'enseignement des LVE dans l'enseignement scolaire, bourses de séjour à l'étranger, échanges d'élèves, voyages d'études et correspondance interscolaire témoignent d'une soif d'ouverture sur l'étranger qui n'est pas étrangère aux rivalités et aux ambitions politiques et économiques de l'heure. Pour Chailley-Bert, secrétaire général de l'Union coloniale et professeur à l'École libre des Sciences politiques, « *les langues étrangères ont une place importante, puisqu'il s'agit de préparer les jeunes gens à l'industrie, au commerce, à la colonisation »*, et c'est pourquoi il réclame dans l'Enseignement scolaire « *moins de Shakespeare et de Goethe que de conversation courante et de lecture de journaux et de rédactions sur les sujets de la vie quotidienne »* (selon GARCARD E. 1902, p. 27).

L'évolution des besoins sociaux et de la fonction sociale assignée prioritairement à l'enseignement des LVE provoque donc l'apparition d'un nouvel objectif – dit « *pratique* » – de maîtrise effective de la langue comme instrument de communication, dont en 1903 H. LICHTENBERGER analyse très justement le rôle moteur dans le changement méthodologique :

> *On ne comprend et on ne parle une langue vivante que lorsque la liaison entre les mots et les idées, au lieu de se faire par un effort de réflexion, est devenue purement* ***instinctive,*** *lorsque la phrase allemande ou anglaise, entendue ou lue, prend* ***sur le champ*** *un sens* dans *l'esprit de l'élève et qu'inversement il trouve* ***immédiatement,*** *pour exprimer ses pensées, les termes anglais ou allemands qui lui sont nécessaires. On voit dès lors du premier coup d'œil que l'étude de la prononciation, négligeable lorsqu'il s'agit des langues mortes, prend au contraire une importance capitale dans l'enseignement des langues vivantes, puisqu'elle est la condition préalable de tout usage et de toute intelligence de la langue parlée. De même on comprend,* sans *qu'il soit besoin d'insister, que la connaissance du vocabulaire devient également essentielle et que l'usage normal du dictionnaire comme moyen d'acquisition doit être sévèrement proscrit. La correction grammaticale, d'autre part, ne doit plus être obtenue par l'application raisonnée et réfléchie de règles théoriques, mais résulter d'un instinct pratique que l'éducation doit créer et cultiver chez l'élève. Pour toutes ces raisons, la méthode comparative ne saurait conduire à la possession effective d'une langue vivante. Il est nécessaire, pour y parvenir, de lui substituer une autre méthode : la méthode directe.* (p. 468)

Le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie pourrait donc se schématiser de cette manière :



On retrouve clairement ce mécanisme, me semble-t-il, dans le passage suivant de l'instruction de 1901 :

> *L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.*
>
> *Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.*
>
> *Si ce but n'est pas* atteint au terme *du cours d'études, l'enseignement a échoué.*
>
> *La connaissance* ***pratique*** *des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.*
>
> *Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit* pas en *faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.*
>
> *Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à* l'élève la *possession effective de ces langues.*
>
> *Cette méthode, c'est la méthode directe.*

Chapitre 2.1.2. Le contexte politique et éducatif

D'un point de vue administratif, la Réforme de 1902 dans l'enseignement des LVE n'est qu'un coup d'État parmi ces nombreux autres par lesquels le pouvoir politique voudra faire de l'éducation un service public, laïc et obligatoire. L'imposition en France de la MD est à resituer dans le contexte politique de la fin du XIX^{ème} siècle, où les Républicains, persuadés que l'éducation peut changer la société en changeant l'homme, et que le progrès social en dépend autant que la survie du nouveau régime, vont réaliser, malgré l'opposition violente de toute une partie des forces politiques et de l'opinion publique françaises, un ensemble de réformes fondamentales de structures, d'objectifs, de contenus et de méthodes qui vont modeler l'Instruction publique française telle que pour l'essentiel elle a perduré jusqu'à nos jours.

Dès les années 1880, ce n'est pas seulement dans l'enseignement des LVE que sont recommandées la démarche inductive en grammaire, la méthode orale, la lecture, l'explication de textes et la composition écrite, et que se développe l'intégration didactique : dans l'enseignement du français langue maternelle aussi s'impose à la même époque, selon A. CHERVEL, le « *livre unique de français », « dans lequel l'élève trouve à la fois textes, vocabulaire, grammaire, analyse, rédaction et récitation »* (1981, p. 163). Dans la réforme de 1902, que P. CROUZET considère justement comme « *un des plus considérables efforts de pensée et d'action pédagogiques qu'ait connus l'université française »* (1913, p. 27), la « *méthode directe »* est imposée de même dans l'enseignement du dessin, la « *méthode expérimentale »* dans celui des sciences physiques et de la chimie, la « *méthode d'observation directe »* dans celui des sciences naturelles, la « *méthode concrète »* dans celui des mathématiques.

Toutes ces techniques et méthodes visent à favoriser dans l'enseignement scolaire cette **activité personnelle** de l'élève que toutes les disciplines scolaires sont depuis la réforme de 1890 déjà appelées à solliciter et à développer constamment. Les raisons de cette nouvelle orientation fondamentale de l'éducation sont à la fois :

– idéologiques : l'élève formé par la méthode active, pensant et agissant par lui-même, prépare le citoyen idéal de la République démocratique. Pour G. Dumesnil, « *la pédagogie d'un pays libre doit faire plus que jamais appel à l'initiative »* (article « *Imagination » in* BUISSON F. 1887, p. 1323) ;

– économiques : cet élève pourra être plus tard l'agent économique exigé par un État moderne et puissant. L. LIARD, vice-recteur de l'Université de Paris, commente ainsi l'esprit de la Réforme générale de 1902 :

> *Partout ce sont d'intenses courants d'idées, courants de science, courants de richesses ; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme.* [...] *Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national.* (1902, p. 7) ;

– et aussi **militaires**, l'idée de la revanche contre l'Allemagne étant devenue à l'époque une véritable obsession collective. Selon l'auteur de l'instruction de 1890 concernant l'enseignement du français,

> *jamais il ne fut plus urgent de former des générations saines, vigoureuses, toujours prêtes à l'action et même au sacrifice.* [...] *Le maître qui, par légèreté ou par un dilettantisme plus que ridicule, conseillerait à ses élèves la lecture d'une seule page capable d'affaiblir leur vigueur morale et de les détourner de l'action, trahirait son devoir et son devoir le plus impérieux.*

Pour les Républicains français, il n'y avait nulle contradiction à vouloir former l'élève pour une société donnée en développant sa capacité de pensée et d'action autonomes, leur optimisme progressiste postulant l'adéquation (à l'intérieur d'une société véritablement démocratique, telle que celle qu'ils voulaient construire) entre la liberté individuelle, la justice sociale et la volonté collective. Les réformes pédagogiques républicaines – parmi lesquelles s'inscrit l'imposition officielle de la MD aux professeurs de LVE – représentent donc en cette fin du XIX^{ème} siècle un enjeu politique et idéologique majeur. S. DELESALLE note justement qu'« *une étude attentive des textes pédagogiques de l'époque révèle l'âpreté des luttes pour le pouvoir derrière les arguments de contenus et de méthodes* » (1977, pp. 68-69).

C'est un tel contexte de divisions et de passions politiques (que révélait et exacerbait tout à la fois l'affaire Dreyfus) qui explique la violence extrême des polémiques entre partisans et adversaires de la MD, pour lesquels le combat pédagogique était aussi parfois une forme du combat politique. En 1907, un professeur agrégé du lycée d'Évreux, A. MOREL, s'oppose dans un article publié dans les *Langues modernes* à ceux qui exigent la « *liberté de méthode* » ; il demande au contraire le maintien de l'imposition de la MD, critiquant les adversaires de la méthodologie officielle, ces « *rétrogrades* » qui veulent *« la liberté* […] *de revenir au passé, au thème, à l'enseignement* ***a priori*** *de la grammaire, c'est-à-dire à tout ce que la méthode directe* a *voulu remplacer par l'intérêt, la vie »,* et qui « *ont en tout point suivi le modèle des réactionnaires, leurs confrères politiques ».* Il justifie cette demande en transposant explicitement dans le débat didactique un thème fréquent dans le discours républicain de l'heure, selon lequel la République peut légitimement refuser la liberté aux ennemis de la liberté : *« Forts de l'expérience du passé que d'autres ont fait pour nous, nous refusons à nos adversaires la liberté de nous faire du mal »* (p. 440).

Chapitre 2.1.3. La professionnalisation du corps enseignant

Elle est marquée historiquement, en particulier, par la création de diplômes spécialisés. Le certificat d'aptitude (C.A.) à l'enseignement des langues est créé dès 1841 (arrêté du 2 novembre). Supprimé en 1850, il est rétabli en 1860 (arrêté du 27 juillet) : à l'épreuve écrite, une version et un thème, à l'épreuve orale, une correction d'un devoir d'élève, une version, un thème et enfin une leçon sur une œuvre littéraire au programme.

Ce C.A. fait figure de précurseur puisqu'il servira de modèle pour la création, en 1941, du certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges (C.A.E.C., décret du 28 décembre), qui sera transformé en 1950 en notre actuel certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (C.A.P.E.S., décret du 1er avril).

Il faut attendre cependant les années 1870 pour que l'enseignement des LVE soit assuré dans toutes les Facultés du pays, et le début des années 1880 pour que soit instituée une licence ès lettres avec mention langue vivante (décret du 27 décembre 1881), transformée le 28 juillet 1886 en licence de langues vivantes. L'agrégation quant à elle avait pris définitivement la forme d'un concours national en 1830, année où sont créées les

agrégations de philosophie, d'histoire, de géographie et de sciences physiques ; celle de langues vivantes naît en 1849 (arrêté du 11 octobre).

La licence de langues vivantes conserve au début un grand nombre d'épreuves communes à toutes les licences de lettres : à l'écrit, compositions française et latine ; à l'oral, explications française, latine et grecque ; ce n'est qu'avec le décret du 8 juillet 1907 que sera menée à son terme la spécialisation des différentes licences de lettres, une épreuve commune de version latine étant cependant conservée à l'écrit. Plus longtemps encore que la licence, l'agrégation de langues vivantes partagera un certain nombre d'épreuves, en particulier de langues anciennes, avec les autres agrégations de lettres. Cette lenteur avec laquelle les formations universitaires en langues vivantes s'arracheront à l'influence des langues anciennes n'est pas sans incidence, bien entendu, sur le mécanisme d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes décrit dans la première partie au chapitre 1.3. Pour une analyse détaillée de la spécialisation progressive des diplômes d'enseignement des LVE, je renvoie à LÉVY P. 1953, pp. 77-83.

Les concours professionnels du certificat d'aptitude et de l'agrégation resteront toujours très sélectifs. À titre d'illustration, la même année 1887, des 119 candidats au C.A. à l'enseignement des langues vivantes dans les Écoles Normales Primaires et les Écoles Normales Supérieures, seuls 24 sont admissibles à l'oral, et des 469 inscrits à l'Agrégation d'anglais ne seront reçus que 45. En 1893, sur 252 candidats au Certificat d'Aptitude, seuls 35 seront définitivement reçus. Selon P. GERBOD (1985, p. 48), la proportion de succès à ces concours professionnels dans les dernières décennies du XIX^{ème} siècle est en moyenne de l'ordre de 15%. Malgré tout, en raison du caractère extrêmement élitaire de l'Enseignement secondaire français, de telles promotions sont quantitativement importantes, et vont être suffisantes pour que le niveau de formation des professeurs s'accroisse de manière spectaculaire. En 1842 plus de 60% des professeurs de l'Enseignement secondaire n'ont que le Baccalauréat ; en 1865 déjà, sur les 174 professeurs de LVE des établissements secondaires publics, 22 sont agrégés et 80 certifiés ; en 1887 enfin, sur les 417 professeurs de LVE affectés en lycée on compte 255 certifiés et 135 agrégés (soit plus de 90%), et seulement 6 maîtres sans aucun diplôme professionnel.

Ces progrès spectaculaires, d'autant plus remarquables qu'ils se réalisent tout autant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif, s'inscrivent dans le cadre de toute une série d'études, d'enquêtes, de débats parlementaires et de réformes structurelles menées en trois décennies (1872-1902). Ces réformes vont concerner d'abord l'Enseignement primaire, puis l'Enseignement supérieur, qui nous intéresse plus directement ici.

Jusque dans les années 1870, l'Université a été maintenue par le pouvoir politique sous un contrôle politique étroit et dans un rôle socialement marginal : la plupart des cours s'adressaient au grand public, et la clientèle fixe d'étudiants était extrêmement limitée. Ce sont aussi les Républicains qui vont rétablir l'autonomie de l'Université (par l'institution d'un Conseil Supérieur élu, exclusivement universitaire) et donner à l'Enseignement supérieur la mission, qu'il a conservée jusqu'à nos jours, de formation des professeurs de l'Enseignement secondaire : avec les arrêtés du 3 novembre 1877 et du 1er octobre 1878, qui permettent la création de 300 bourses de licence et 200 d'agrégation, naît l'étudiant moderne tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Dès 1888, le nombre d'étudiants pour les seules études de lettres atteint le chiffre de 2 358. C'est, au prix d'un effort financier considérable à la mesure des enjeux intérieurs et extérieurs, à une véritable renaissance de l'Université qu'assistent les Français. A. DURUY parle en 1886 d'« une *fièvre de dépenses qui faisait délirer toutes les têtes* » (p. 173), et E. DREYFUS-BRISAC écrit en 1889 :

> Tout *s'y transforme, les maîtres et les méthodes. Les Facultés* se *créent un auditoire, elles enlèvent aux collèges et aux lycées un certain nombre de professeurs pour en faire des boursiers de Licence et d'Agrégation et des maîtres de conférences, et elles recrutent aussi un personnel spécial pour les Études supérieures.* [...] *C'est une vie nouvelle qui s'épanouit dans nos Facultés, et comme un rayon de soleil qui dore la coupole de notre vieille Sorbonne.* (p. 123)

Après 1870 s'impose l'exigence d'un contrôle de la compétence pédagogique des professeurs en poste. Par décret du 30 novembre 1871, deux professeurs sont nommés inspecteurs d'Académie et *« chargés, en cette qualité, de l'inspection générale des langues vivantes »*, et en 1873 (décret du 4 novembre) sont désignés directement deux inspecteurs généraux de langues vivantes. L'idée d'une formation pédagogique spécialisée des professeurs de LVE fait parallèlement son chemin. En 1887 est instituée, au C.A. à l'enseignement des langues vivantes dans les Écoles Normales Primaires et les Écoles Primaires Supérieures, une composition sur un sujet de méthodologie. Comparant les copies de 1888 à celles de l'année précédente, M. BREAL remarque :

> *Cette année-ci, on commence à comprendre qu'il y a une pédagogie spéciale des langues vivantes, et que la méthode d'enseignement de ces langues peut être logiquement déduite de certains principes, indépendamment du talent plus ou moins grand que le professeur montrera dans l'application* (1889, p. 525).

La Réforme de 1902 instaure pour tous les candidats à un poste de l'Enseignement secondaire l'obligation de suivre un stage pédagogique théorique dans une Faculté et un stage pédagogique pratique auprès d'un professeur en exercice. C'est dans le cadre de tels stages théoriques qu'Émile DURKHEIM donnera à l'Université de Paris de 1904 à 1914 un cours qui sera publié en 1938 sous le titre : *L'évolution pédagogique en France.* Dans l'arrêté du 18 juin 1904, qui étend cette obligation aux candidats à l'agrégation, le ministre G. Doumergue écrit : *«Je n'ai pas besoin d'insister sur l'importance de ce stage et sur les heureuses conséquences qu'il peut avoir pour le progrès des méthodes dans l'enseignement secondaire. »*

La grande enquête parlementaire de 1899 sur l'Enseignement secondaire (Commission Ribot*,* 17 janv.-27 mars), qui débouchera sur la Réforme de 1902, révèle chez la plupart des professeurs de LVE, y compris chez des réformateurs comme Charles Sigwalt, une forte réticence à l'idée même d'une formation pédagogique théorique. V. ISAMBERT note à propos de l'enquête de 1899 :

> Les *professeurs sont donc le plus souvent méfiants à l'idée que l'on puisse suivre des cours pour apprendre à enseigner. Il semble même* – mais ce n'est pas *explicite, nous le verrons* – qu'ils *ressentent souvent ce souhait comme une appréciation indirectement défavorable à l'égard de leur propre compétence. En revanche, ils sont souvent favorables à un stage des débutants auprès d'un professeur expérimenté. Cette mesure implique en effet une reconnaissance de leurs mérites ; en même temps l'apprentissage par imprégnation est davantage compatible avec la façon dont ils conçoivent leur mission. Pourtant, seulement 56% d'entre eux ne sont favorables à aucune formation prenant un caractère professionnel, mais 29% défendent âprement la formule d'agrégation et de préparation exclusivement savantes en vigueur.* (1970, p. 277)

Mais il ne s'agit là que de divergences sur les contenus et les méthodes d'une formation professionnelle spécifique dont la nécessité n'est plus contestée par personne.

Aussi la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} voient-ils la naissance de plusieurs associations de professeurs de LVE, la création de nombreuses revues spécialisées dont certaines sont encore publiées de nos jours, et la tenue régulière de congrès internationaux.

Parmi ces associations, je citerai la Société pour la Propagation des Langues Étrangères (1891), la Société des Études de Langues et Littératures Modernes (1905), et la plus importante, encore existante à ce jour, l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (A.P.L.V., 1903), dont l'organe est la revue *Les Langues modernes.* Parmi les revues, outre *Les Langues modernes* (1903), la *Revue de l'enseignement des langues vivantes* (1884), le *Bulletin de la Société pour la propagation des langues vivantes en France* (1903), apparaissent d'autres plus spécialisées comme la Revue *hispanique* (1894) et le *Bulletin hispanique* (1899) pour l'espagnol. De nombreux articles concernant la didactique des LVE seront aussi publiés dans des revues comme la *Revue internationale de l'Enseignement* (1878), la *Revue pédagogique* (1878), l'Enseignement *secondaire* (1890) et la *Revue universitaire* (1892), et même à l'occasion dans des publications à grand tirage comme le journal *Le Temps* ou *La Revue des deux mondes,* le débat pédagogique étant fréquemment

porté à cette époque sur la place publique. Les premières réunions internationales en Europe de professeurs de LVE furent celles du *Deutschen Neuphilologuen Verband* (Association allemande des néo-philologues), qui organisa les congrès de Vienne (1898), Leipzig (1900), Breslau (1902), Cologne (1904), Munich (1906), Hanovre (1908) et Zurich (1910). Tous ces congrès sont suivis attentivement par les méthodologues directs français. À celui de Munich par exemple, en 1906, Maurice Potel représente officiellement l'A.P.L.V., dont il est alors le secrétaire général (il sera nommé l'année suivante inspecteur général d'allemand). En France, le premier congrès international de professeurs de langues vivantes fut organisé à Paris du 14 au 17 avril 1909 par la Société des professeurs de langues vivantes de l'Enseignement public (compte rendu général par DELOBEL G. 1910).

La Réforme de 1902, qui impose la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE dans l'Enseignement public français, est donc à situer dans ce contexte de professionnalisation accélérée des enseignants de cette discipline : dans la polémique entre traditionalistes et partisans de la MD, ceux-ci font souvent appel à l'esprit de corps de leurs collègues, et revendiquent l'autonomie de leur discipline. G. VARENNE défend en 1907, au nom de ses collègues, « *le droit que nous avons conquis, contre le gré de certains mandarins de l'Université, et soutenus par le bon sens public, de vivre notre vie propre et de ne plus être en tutelle* » (p. 238). A. MOREL commente en ces termes une élection extrêmement disputée, la même année, d'un représentant des professeurs agrégés de LVE au Conseil supérieur de l'Instruction publique : « *Il restait donc en ballottage deux candidats ou plutôt deux partis : le parti du passé, de l'individualisme, les rétrogrades ; le parti de l'avenir, de la vie et de l'action corporatives* » (p. 149). Cinq ans plus tard, la nouvelle élection donne lieu à une nouvelle bataille entre partisans et adversaires de la méthodologie directe. Dans une circulaire à ses collègues électeurs en date du 27 avril 1912, Paul SCHLIENGER, qui se veut le champion de la nouvelle méthodologie, critique ainsi son adversaire, Charles Sigwalt, champion de la liberté de méthode et de l'éclectisme :

> *Ce qu'on veut en réalité atteindre derrière la méthode* [*i.e.* la méthodologie directe], c'est *l'extension de notre influence, c'est la place considérable qui nous a été faite par la réforme de 1902. La réduction réclamée et annoncée de notre horaire aurait pour nous les conséquences les plus graves ; elle entraînerait la suppression de certaines chaires et, pour nos collègues de province, un arrêt dans l'avancement. Le personnel des langues* vivantes a fait ces *dernières années un effort considérable ; il est inadmissible qu'on songe à amoindrir un enseignement dont le succès est indéniable* (p. 333).

Ces luttes et ces polémiques témoignent qu'en ce début du XX^{ème} siècle existent parmi les professeurs de LVE une conscience aiguë de l'importance de leur discipline et un intérêt passionné pour les questions de méthode. L'inspecteur général Émile HOVELAQUE, défenseur farouche de la MD, le reconnaît chez ses partisans comme chez ses adversaires : « *Il faut rendre à tous les professeurs de langues vivantes cette justice qu'ils ne se sentent pas médiocrement* [sic] *ni ne s'expriment mollement quand il s'agit d'idées* professionnelles. » (1910a, p. 192)

Chapitre 2.1.4. L'évolution interne de la méthodologie traditionnelle

Dans une certaine mesure, la MD se situe dans le prolongement historique d'une évolution interne de la MT. Nous avons vu au chapitre 1.4 comment au cours du XIX^{ème} siècle, sous la pression de l'objectif pratique, apparaissent les CTOP, dans lesquels l'importance de l'enseignement *a priori* de la grammaire décroît au profit de la pratique orale de la langue ; et au chapitre 1.5 comment au cours de la période 1870-1902 une telle évolution s'est poursuivie dans les CTOP scolaires : d'une part la systématisation de la méthode orale y menace pour la première fois ce qu'il reste du noyau dur de la MT, la méthode de la traduction ; d'autre part la présentation du vocabulaire pouvant être assurée dans les débuts de l'apprentissage par la « *leçon de choses* » (la « *leçon de mots* » recommandée par l'instruction de 1890), ensuite par le texte suivi de base, et la « *conversation* » en classe étant devenue le mode principal d'explication et d'assimilation de ce vocabulaire, les listes de mots à mémoriser avec leur traduction ne sont déjà plus indispensables à la stratégie d'enseignement.

Aussi, lorsque l'instruction de 1902 impose brutalement aux professeurs de LVE un enseignement *a posteriori* de la grammaire (la démarche inductive, « *des exemples aux règles* » suivant l'expression de l'époque) ainsi que la suppression de la méthode de la traduction et des listes de mots, il y a bien rupture méthodologique, mais cette rupture peut être considérée elle-même comme l'aboutissement d'une évolution amorcée deux siècles plus tôt.

Chapitre 2.1.5. La rupture avec la méthodologie traditionnelle scolaire

Dans une certaine mesure aussi, la MD se situe en rupture radicale avec la MT telle qu'elle s'était imposée dans l'Enseignement secondaire français à partir de 1829 ; et si l'instruction de 1902 a été ressentie par beaucoup comme un véritable « coup d'État pédagogique », c'est bien parce qu'elle allait à rencontre de pratiques traditionnelles généralisées.

C'est ainsi que le discours des méthodologues directs, non seulement celui des instructions officielles, mais celui des articles et ouvrages didactiques, construit en partie sa cohérence, implicitement ou explicitement, sur des réseaux d'opposition terme à terme entre la MD et la MT scolaire, depuis les objectifs, les contenus et les grands principes pédagogiques jusqu'aux moindres procédés didactiques : objectif pratique / objectifs culturel et formatif ; méthode active / passivité de l'élève ; facilitation de l'apprentissage et appel à la motivation de l'élève / exigence de l'effort et recours à l'obligation ; recours à l'intuition de l'élève / sollicitation de sa seule intelligence ; méthode directe / méthode indirecte ; grammaire inductive / grammaire déductive ; méthode orale / priorité à l'écrit ; contenus de la vie quotidienne / contenus littéraires ; textes suivis / phrases isolées ; priorité au travail en classe / priorité au travail en étude ; etc.

Cette élaboration de la MD sur la base d'une opposition systématique avec la MT scolaire n'est pas allée sans quelque effet pervers : certains excès de la MD sont sûrement à mettre en partie au compte de cette volonté de prendre en tout le contre-pied de la MT scolaire, quitte pour certains méthodologues à camper sur des positions difficiles à tenir dans la pratique de classe, du moins pour le commun des professeurs. C'est par exemple le cas, dans les deux premières années d'apprentissage, de l'interdiction absolue d'utiliser la traduction en français comme procédé d'explication, et de l'introduction purement orale, c'est-à-dire entièrement à la charge du professeur, des contenus linguistiques.

Chapitre 2.1.6. Le modèle allemand

Nous avons vu précédemment que le traumatisme collectif causé par la défaite de 1870 et la perte de l'Alsace-Lorraine ont contribué à la généralisation de l'enseignement des LVE en France en renforçant la volonté politique de modernisation du pays. L'Allemagne victorieuse est ainsi apparue aux yeux des réformateurs français comme un modèle à imiter pour mieux le surpasser : à l'admiration, voire la fascination pour « *la prestigieuse Allemagne, militaire et scolaire* » (SCHARFF P. 1902, p. 152), se mêle toujours le désir de la *« revanche ».* M. SCHM1TT, professeur d'allemand au lycée Louis-le-Grand, analyse ainsi ce phénomène en 1902 :

> Après *1870, on se crut moins que jamais le droit de rester indifférent à ce qui se passait chez nos voisins. Nos officiers et futurs officiers durent étudier le secret de leur force militaire dans leurs livres, et se mettre en mesure de leur répondre dans leur langue. L'Université, convaincue que l'Allemagne devait une partie de ses succès à ses écoles, examina leur organisation, transforma les nôtres, en modifia les programmes et accorda une part de plus en plus large* aux *langues vivantes*. *Depuis que la lutte s'est transportée sur le terrain industriel et commercial, elles s'imposent à tous comme une nécessité.* (pp. 407-408)

Le prestige de l'Allemagne en matière de pédagogie en général et de pédagogie des LVE en particulier ne date pas de cette époque, si l'on en croit M.-H. CLAVÈRES (1985), qui note que plusieurs observateurs français avaient été envoyés en Allemagne dès la monarchie de Juillet pour y étudier la manière dont étaient enseignées les langues anciennes et modernes.

Autre conséquence de la défaite de 1870 et du prestige de l'Allemagne victorieuse, l'allemand devient la première LVE enseignée en France, devant l'anglais qui l'emportait auparavant de loin, sauf dans les départements de l'Est. Après 1918, la situation redevint celle d'avant 1870.

Ce n'est donc pas un hasard si ce sont deux Alsaciens, J.B. Rauber et Charles Schweitzer (le grand-père paternel du philosophe Jean-Paul Sartre), qui fonderont en 1891 la *Société pour la propagation des langues étrangères en France.* Ou encore si l'École Alsacienne, créée sur le modèle du Gymnase libre de Strasbourg qui avait déjà servi de modèle pour une réforme de l'Enseignement secondaire allemand, constituera en France un champ d'expérimentation privilégié de certaines réformes pédagogiques et en particulier de la MD : on retrouve parmi son corps professoral plusieurs méthodologues directs de renom. *« Nous avons l'habitude en France,* constate V. BASCH en 1892, *de toiser les choses d'enseignement d'après les mesures allemandes »* (p. 379), et V. ISAMBERT (1970) note que dans les réponses à l'enquête parlementaire de 1899 (dont l'un des responsables, Lavisse, avait d'ailleurs été envoyé en 1871 en Allemagne pour y étudier les raisons de sa victoire), c'est toujours l'Allemagne que l'on cite à propos de formation pédagogique. Le système retenu par les réformateurs de 1902 (stage théorique, puis stage pratique auprès de professeurs expérimentés) s'inspirera d'ailleurs directement du modèle allemand.

Nous verrons plus avant l'influence qu'exerceront en France les néo-philologues allemands (tout particulièrement les phonéticiens, comme W. Viëtor), et ce que la méthode intuitive, essentielle dans la MD, doit à l'*Anschauungsunterricht* et à la *Anschauungsmethode*.

Chapitre 2.1.7. Précurseurs

Il est remarquable que les méthodologues directs français n'aient jamais, à ma connaissance, comparé et discuté les idées des nombreux précurseurs de la MD en France ou à l'étranger. Les simples allusions sont rares chez eux, même à des auteurs français contemporains comme C. MARCEL *(L'étude des langues ramenée à ses véritables principes.* 1867), F. GOUIN *(L'art d'enseigner et d'étudier les langues,* 1880), ou L. SAUVEUR *(De l'enseignement des langues vivantes,* 1881).

Quelques rapides allusions ou références à F. GOUIN apparaissent par exemple dans SIMONNOT E. 1901 (p. 21), CAMERLYNCK G. 1903 (p. 497), DELACROIX J. 1907 (p. 43), et l'instruction de 1908 reprend ponctuellement – sans le citer – son idée des « séries » (cf. *infra, p. 89*) : dans le cas de cet auteur, qui avait à l'époque une certaine audience aux U.S.A. (la traduction anglaise de son ouvrage date de 1892), et était connu en Allemagne (voir par ex, l'article de R. KRON, qui le présente en 1895 aux lecteurs de la revue *Die Neueren Sprachen),* on peut même parler de la part des méthodologues directs d'un véritable boycott.

L'une des raisons principales me semble en être l'anti-professionnalisme déclaré de F. GOUIN à un moment où, comme nous l'avons vu précédemment, les professeurs de LVE se créent un esprit de corps et prennent conscience de la spécificité de leur discipline. F. GOUIN critique en effet à plusieurs reprises dans son ouvrage le conservatisme, l'amour-propre et le corporatisme étroit qui caractériseraient selon lui les professeurs de LVE de l'Enseignement secondaire français, et prétend que sa méthode est utilisable par n'importe qui, même sans aucune formation ni expérience pédagogiques.[15]

D'autre part, alors que les méthodologues directs, confrontés aux attaques des traditionalistes et aux problèmes concrets d'application-adaptation de la MD dans l'Enseignement secondaire et tout particulièrement dans son second cycle, se situent essentiellement dans le cadre d'un travail d'élaboration-expérimentation collectif et empirique, l'ouvrage de GOUIN se présente d'emblée comme une théorisation personnelle à partir d'un nombre limité d'idées systématisées : *« Notre méthode linguistique,* affirme-t-il,

[15] On retrouve la même idée dans l'*Enseignement universel* du Belge J. JACOTOT (1823, 1829), pour qui « *tout homme peut enseigner et, même enseigner ce qu'il ne sait pas lui-même ».* Le pédagogue G. COMPAYRÉ s'élèvera en 1880 contre ce genre de « paradoxes insolents » (p. 350).

est la première qui débute par l'exposé d'une théorie, qui souffre une théorie, et ose se constituer en système » (pp. 12-13).

On trouve dans le discours direct certaines allusions à l'utilisation déjà ancienne d'une méthodologie directe pour l'enseignement du français langue étrangère dans les Colonies ou dans certaines régions françaises, et à certains précurseurs dans ce type d'enseignement tels que les inspecteurs de l'enseignement primaire Jost en Alsace et Carré en Bretagne. Professeur d'anglais au lycée Buffon, E. GOURIO raconte pour sa part comment sa conversion à la MD *(cf. supra* sa citation p. 56) fut facilitée par son ancienne expérience d'instituteur, dont les élèves avaient été « *de petits Bretons bretonnants, à qui j'apprenais le français, et cela directement, sans recourir à la traduction »* (1909, p. 53).

Remarquons une nouvelle fois que la généralisation de l'enseignement des langues vivantes **étrangères** en France va de pair avec l'interdiction de l'enseignement des langues vivantes **régionales.** Dans l'esprit jacobin des Républicains français de l'époque, l'unité nationale, plus nécessaire que jamais face à l'ennemi extérieur, était à ce prix. Tout régionaliste était potentiellement un traître à sa patrie (voir par ex. sur ce sujet OZOUF M. 1984, pp. 7-24, et *supra* p. 34).

Les revues pédagogiques du début du siècle publient assez souvent des comptes rendus sur l'enseignement des LVE à l'étranger (voir ainsi le long article de SIMONNOT E. 1901). Mais il s'agit là de mettre en exergue l'extension géographique de la MD, plus que d'étudier d'éventuelles divergences théoriques ou particularités d'application, même lorsque c'est la situation en Allemagne qui est présentée. Les analyses historiques, qui permettraient d'obtenir le même effet de mise en perspective, sont extrêmement rares.

Les références à la fameuse « *méthode Berlitz »* sont plus fréquentes, parce que les adversaires de la MD utilisaient leurs points communs comme preuve de la filiation supposée entre la seconde et la première, et par conséquent de l'inadaptation de la MD à l'Enseignement secondaire français. Pour L. MARCHAND par exemple en 1914 : « [Les méthodologues directs], *partis trop précipitamment sur les traces de M. Berlitz, n'ont jamais su se dégager de l'empirisme où ils s'étaient fourvoyés à sa suite »* (p. 445).

Berlitz avait ouvert aux U.S.A. dans l'État de Rhode Island en 1878 sa première école où la méthodologie utilisée, devançant en cela la MD française, systématisait les méthodes orale et directe avec un objectif uniquement pratique et sur des contenus limités aux besoins de l'expression dans les seules situations de la vie quotidienne.

A. PAILLARDON nous raconte ainsi sa découverte du nouveau cours en 1900 :

> Les anciens *qui, comme nous, visitèrent l'exposition internationale de Paris, en 1900, purent voir en action un nouveau système de méthode, importé d'Amérique par l'École Berlitz : c'était la méthode dite « directe ».*
>
> *Il y avait là, dans une petite salle spéciale, une vingtaine de jeunes élèves qui faisaient grand tapage en répondant tous ensemble, avec une précision remarquable, aux questions du maître. De nombreux spectateurs intéressés par cette classe d'un genre nouveau s'arrêtaient, écoutaient, paraissaient enthousiasmés. Nous en entendîmes plusieurs qui disaient d'un air satisfait et convaincu : « Ils parlent anglais! » « C'est merveilleux ! » « C'est épatant ! » « Ils sont vraiment extraordinaires ces Américains ! »*
>
> *Le procédé direct était donc bien lancé par cette publicité vivante qui, par surcroît, s'appuyait sur un excellent principe : celui de la langue maternelle.* [...] *Des spécialistes de l'École Berlitz furent mandés pour faire des essais officiels et concluants dans plusieurs écoles. On en fit donc à l'École des mines, à l'École navale, dans une École de commerce du Nord, etc. Nous croyons savoir que ces essais* causèrent *une certaine déception. (1932, pp. 101-102)*

Mais certains méthodologues avaient dès avant 1900 souligné l'inadaptation de la « *méthode Berlitz »* à l'enseignement scolaire, comme G. DELOBEL dans son mémoire de 1899 : si à ses yeux ce cours est le type même de cours direct, puisqu'il rompt entièrement avec le système de la traduction, il estime cependant que « *la véritable méthode doit*

s'adapter *avant tout aux besoins des élèves et aux circonstances dans lesquelles ils se trouvent »* (p. 76). En 1902, ce sont les inspecteurs généraux É. HOVELAQUE et J. FIRMERY qui la dénonceront comme empirique et exclusive, et c'est sans doute à elle que pense A. WOLFROMM lorsque dans un article de la même année, il présente les cinq points précis sur lesquels les instructions directes s'opposent à son avis à la « *méthode radicale* » (voir en Annexe 1, la reproduction de son tableau comparatif).

Il est vraisemblable que la découverte de la « *méthode Berlitz* » ait aidé les méthodologues directs français à rompre radicalement avec la MT en éliminant la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage, et que ce cours venu d'Amérique, de par son caractère systématique, ait exercé une certaine séduction sur les partisans français d'une MD intégrale. Mais il n'est pas possible de soutenir, comme P. SCHARFF, qu'« au *fond, c'est le système Berlitz qui a inspiré toutes les réformes* » (1902, p. 151). L'étude des origines de la MD française fait apparaître en effet l'extrême diversité et complexité des facteurs historiques qui interviennent dans sa naissance. L'auteur (anonyme) du compte rendu critique, dans la revue *Les Langues modernes* de mai 1910, d'un article de P. Lasserre me semble limiter très justement l'influence qu'en tout état de cause aurait pu avoir cette « *méthode Berlitz* » sur la MD française :

> *La méthode directe n'est pas tout à fait la méthode Berlitz. Sans doute, prenant notre bien où nous le trouvons, nous empruntons à cette méthode certains procédés qui ont fait leurs preuves ; mais nous ne nous contentons pas d'enseigner quelques mots usuels et quelques formules qui permettraient à nos élèves de se tirer d'affaire tant bien que mal, et plutôt mal que bien, dans un restaurant ou dans une gare : notre ambition est plus haute :* [...] faire *contribuer* [...] *notre enseignement à la culture générale de nos élèves, en faire* [...] *une de ces « disciplines capables de procurer la formation organique, vivante, du jugement et du goût ».* (Anonyme, 1910, p. 237)

Chapitre 2.1.8. La « méthode naturelle »

Nous avons vu au chapitre 1.2. que la réflexion sur la « *méthode naturelle* » a été l'une des composantes originelles de la pensée didactique, une telle « *méthode* » étant opposée à la méthodologie scolaire, et qu'un progrès décisif est intervenu dès le XVIII^{ème} siècle, lorsqu'elles ne sont plus pensées comme exclusives l'une de l'autre, mais que la méthodologie scolaire est conçue comme une adaptation de la « *méthode naturelle* » à l'enseignement scolaire.

Le début de XIX^{ème} siècle, qui voit l'instauration de l'enseignement des LVE dans l'enseignement secondaire, marque à cet égard une certaine régression de la pensée didactique, un certain nombre de réformateurs étant favorables à une « *méthode naturelle* » intégrale, qu'appliquaient par ailleurs spontanément, faute de formation professionnelle, bon nombre de professeurs étrangers, et dont l'empirisme total aurait pu prendre comme devise : « Parlez, faites parler, il en restera toujours quelque chose ». Comme leurs prédécesseurs du XVIII^{ème} siècle, les précurseurs de la MD vont s'appliquer à tirer de cette « *méthode naturelle* » un certain nombre de grands principes applicables à l'enseignement scolaire. Pour F. GOUIN par exemple, *« la merveilleuse aptitude de l'enfant pour s'assimiler une langue n'est pas un don : c'est le résultat d'un travail admirablement conduit, d'un procédé qui repose sur des principes encore inaperçus et souvent en parfaite contradiction avec ceux que proclament nos prétendues méthodes »* (1880, p. 9).

La «*méthode naturelle* » va ainsi servir à justifier dans la MD l'ensemble de ses grands principes (que nous étudierons au chapitre 2.2), tels que :

– **les méthodes directe et intuitive :** l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches ;

– **la méthode orale :** la seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale ;

– **la méthode active :** l'enfant apprend à parler en parlant ; le moteur de cette activité est le besoin, l'intérêt ou le plaisir, et son objet le monde familier et concret qui l'entoure, et sur lequel il peut agir ;

– **la méthode imitative :** l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches ;

– et **la méthode répétitive :** les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs.

La méthode naturelle va jouer le même rôle chez certains précurseurs d'un enseignement scolaire du français langue maternelle. Le père Grégoire Girard, par exemple, ami de Pestalozzi, et dont l'influence sera grande en Belgique et en Suisse, défend dans les années 1850 la démarche inductive en grammaire en rappelant la phrase de Bernardin de Saint-Pierre : *« Nous n'apprenons* pas *plus à parler selon les règles de la grammaire que nous n'apprenons à marcher selon les règles de l'équilibre »* (cité par A. CHERVEL 1981, p. 164).

La première référence à la « *méthode naturelle* » dans les instructions officielles françaises apparaît dans la circulaire du 29 septembre 1863 de V. Duruy :

> La *méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes ; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir ; des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.*

M.-H. CLAVÈRES (1985, p. 29) note qu'à la suite de cette circulaire, la « *méthode naturelle* » jouit des faveurs de la haute administration universitaire ; ce qui explique la fréquence avec laquelle les auteurs de manuels, même d'inspiration plus ou moins traditionnelle, s'en réclameront dans les années 1860-1880.

Mais toutes les grandes instructions suivantes, celles de 1890, 1901, 1902 et 1908, lorsqu'elles se réfèrent à la « *méthode naturelle* »*,* le font pour en marquer les limites d'application dans l'Enseignement scolaire, et mettre en garde les professeurs contre la tentation de l'empirisme. Ainsi l'instruction de 1901 :

> *Par la suppression de la traduction, la méthode directe se rapproche de la méthode naturelle. Mais hâtons-nous de dire qu'elle ne se confond pas avec cette dernière. La méthode naturelle ne repose que sur l'empirisme. L'autre, au contraire, ordonne les notions enseignées.* ***Elle fait appel au jugement et à la raison de l'élève*** **[a]** ; *elle invite à réfléchir sur le mécanisme de la langue étrangère. En d'autres termes, elle prend soin de constituer* ***un enseignement grammatical solide, sans lequel elle serait indigne de figurer dans nos écoles*** **[b]**. (je souligne et annote entre crochets)

De même l'instruction de 1902 :

> Il va *de soi d'ailleurs que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues,* ***elle*** **[la MD]** ***doit être employée comme une vraie méthode*** **[c]**, *c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue.* (je souligne et annote entre crochets)

On remarquera, dans les passages soulignés ci-dessus, comment les distances prises par les instructions officielles avec la « *méthode naturelle* » s'expliquent par le double souci d'affirmer le nécessaire professionnalisme des enseignants de langues vivantes **[c]**, et leur juste prétention, en raison de la valeur formative de leur discipline **[a]**, à être considérés comme des professeurs à part entière **[b]**.

Il s'agit donc aussi par là, indirectement, de répondre aux critiques des adversaires de la MD, qui l'accusent de n'être qu'une « *méthode de gouvernantes* » ou de « *bonnes*

d'enfants ». Les mêmes remarques sont bien sûr reprises par certains méthodologues, avec une ironie qui trahit parfois un certain agacement devant la confusion faite volontairement ou involontairement entre la MD et la « *méthode naturelle* ». Certains voudraient, rapporte M. GIRARD, *« jeter les enfants en plein allemand comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager ».* Mais « où *prendre ce plein allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit qu'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous* n'avons pas encore *entendu dire qu'on pût y apprendre à nager*» (1884, p. 145). C'est la *« méthode du bain-marie »*, renchérit spirituellement Émile Chasles, que de « se *plonger sans préparation dans un milieu étranger »* (cité par DUMERIL H. 1902), et E. BAILLY écrit dans un article de 1897 : « *Une pédagogie réaliste laissera aux Chinois le petit Chinois qui sait plus de chinois que le professeur de chinois du Collège de France, et se mettra en présence des trente élèves de dix à dix-huit ans d'une classe réelle »* (p. 162) ;

L'un des principaux méthodologues directs, Ch. Schweitzer, revient longuement dans la préface du livre du maître de son *Enseignement direct de la langue allemande* (1900) sur la distinction entre MT et « *méthode naturelle* » :

> Par *les caractères que nous venons d'énumérer, intuition et action, transmission orale et pratique orale, la méthode directe se conforme aux lois fondamentales de l'apprentissage naturel des langues. Elle s'écarte au contraire de la nature sur deux points essentiels.*
>
> *Tandis que celle-ci, sûre d'atteindre son but* à *la longue, s'en remet, pour l'acquisition des vocables, au hasard de la vie journalière et pour le maniement des formes grammaticales à la fréquence et à l'habitude, la méthode scolaire, limitée par le temps, est obligée de procéder plus systématiquement.*

D'où la nécessité pour la MD, poursuit Ch. Schweitzer, en enseignement lexical, de « *grouper les notions par analogies »* (ce sont ce que l'on appellera plus tard les « *centres d'intérêt »*), et en enseignement grammatical, de faire appel à la grammaire explicite, dont les règles seront abordées néanmoins par l'action et « *sur le vif »,* comme simples constats de l'usage (c'est la démarche inductive).

Le discours direct sur la « *méthode naturelle* » est donc constamment ambivalent, puisqu'elle sert à la MD de garantie théorique, étant « *la méthode qu'a tracée la nature elle-même* » (GUILLAUME A. 1907), mais en même temps le respect des objectifs spécifiquement scolaires (culturel et formatif), le réalisme pédagogique (tenir compte des situations concrètes d'enseignement/apprentissage) et les nécessités tactiques (éviter les dangers de dérapage dans l'empirisme) obligent à s'en démarquer au moment même où l'on s'en réclame.

Plus rares dans le discours direct sont les réflexions sur les différences **fondamentales** qui peuvent exister entre l'acquisition d'une première langue et l'apprentissage d'une langue seconde, quels que soient les objectifs et les conditions de cet apprentissage. L'idée essentielle qui s'y retrouve est exprimée ainsi par A. SOUILLART en 1897 :

> *Si l'enfant manie son petit bagage de mots et d'idées avec une promptitude et une sûreté égales à celles que donne plus tard la réflexion, c'est parce que la plupart des mots qu'il emploie sont concrets, encore attachés directement aux objets, si bien que la vue de ceux-ci évoque aussitôt ceux-là. Mais des associations si étroites et si puissantes ne peuvent s'opérer qu'une seule fois,* ***la première.*** *C'est en vain que plus tard vous voudrez les renouveler au profit d'une langue étrangère.* [...] *Toute association que vous opérerez de la sorte, plus tard, sera factice, et, partant, bien moins tenace.* (p. 146)

Et A. SOUILLART de conclure que si la méthode intuitive peut recréer d'une certaine manière les conditions de cette acquisition naturelle, elle doit être complétée pour

l'apprentissage d'une langue étrangère par la méthode répétitive (les « *répétitions* fréquentes »).[16]

Chapitre 2.1.9. La nouvelle psychologie

La fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle voient un développement spectaculaire des recherches en psychologie, et tout particulièrement en psychologie de l'enfant, qui vont provoquer dans l'enseignement scolaire un profond mouvement de rénovation pédagogique. *« Pour se constituer, la pédagogie a besoin de la psychologie »,* écrit en 1880 G. COMPAYRÉ (p. 380), pour qui « *pédagogie et psychologie sont désormais deux termes inséparablement unis. Les progrès des deux sciences sont solidaires* » (*id*.).

Alors que la psychologie traditionnelle considérait par exemple dans la perception la simple impression que le sujet reçoit de l'extérieur, les recherches nouvelles mettent l'accent sur la réaction du sujet à cette impression (par exemple, l'accommodation motrice de l'œil frappé par une excitation lumineuse), réaction qui influe sur les sensations éprouvées (ainsi, l'œil accoutumé à la pénombre est d'abord ébloui par une lumière intense subite, mais l'accommodation rétinienne rétablit progressivement une vision normale). C'est cette rupture entre la conception d'un sujet **passif**, simple récepteur des informations en provenance de son milieu, et celle d'un sujet **actif** réagissant à elles et les « assimilant », qui va permettre d'imaginer une nouvelle pédagogie fondée sur ce que le psychologue français Alfred Binet appelait avec d'autres la « *méthode active* ». Pour G. COMPAYRÉ, en 1880. *« l'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit. L'éducateur a toujours un collaborateur, qui n'est autre que l'enfant qu'il veut former* » (p. 383).

La sollicitation permanente de l'activité personnelle de l'enfant entraîne toute une série de conséquences qui constituent autant de nouveaux principes pédagogiques, comme :

– la prise en compte des capacités, des besoins et des intérêts de l'enfant. Pour l'Allemande N. WICKERHAUSER :

> Le *progrès de l'élève sera facilité et accéléré par l'intérêt qu'il prendra pour le sujet du texte ou de la conversation. Pour le faire bien parler il faut lui suggérer des pensées et lui donner des idées de la langue étrangère ; il faut savoir l'intéresser et l'amuser pendant qu'on lui apprend de nouveaux mots, de nouvelles phrases ; de cette manière l'élève comprendra et retiendra mieux le sens des nouvelles formes et des nouvelles tournures de la langue, qu'il acquiert presque à son insu. Au contraire, la même chose lui paraîtrait très difficile, s'il devait apprendre à la construire au moyen de la réflexion et de la spéculation* (1907, p. 223).

– une gradation cohérente des contenus lexicaux, qui prendra sa forme dans la succession des centres d'intérêt directs, justifiées par la même méthodologue allemande de la manière suivante :

> La *collection de ces phrases* sans suite [dans les exercices traditionnels de traduction] *ne bouleverse-t-elle pas toutes les lois de la psychologie, de la logique et de l'esthétique ? Nous voilà arrivés à comprendre la nécessité de suivre un chemin direct et logique dans le choix de la matière. La manière de remuer cette matière dans la psyché de l'élève doit être psychologique ; c'est-à-dire : il faut arranger la matière par groupes, en faisant succéder un sujet* après *l'autre d'après un certain système logique : nombres, temps, lieu, etc. ; ou bien école, maison, rue, village, ville, etc. Ainsi on peut faire parler l'élève d'une manière spontanée, comme s'il parlait des mêmes sujets dans sa langue maternelle ; cela veut dire : le maître doit* ***développer***

[16] Toute étude serait à faire sur les contenus, les causes et les conséquences des références à la méthode naturelle dans le discours didactique. Le modèle de l'apprentissage naturel a joué un rôle essentiel dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, et on le retrouve clairement en filigrane dans les approches post-audiovisualistes en France.

> ***la conversation selon les idées des élèves et non pas les forcer d'accepter les siennes***.(*id*.).

– et une progression des contenus grammaticaux du connu à l'inconnu, du concret à **l'abstrait, du simple au compliqué et du particulier au général,** que le pédagogue G. COMPAYRÉ présente ainsi :

> Nous avons *déjà indiqué les lois principales de l'évolution mentale ; nous avons montré que l'esprit passait du simple au complexe, de l'indéfini au défini, du concret à l'abstrait, du particulier au général. Il en résulte que l'éducateur, dans la distribution des divers objets de l'enseignement, doit se conformer, autant qu'il le peut, à cet ordre naturel. Il devra faire passer les éléments avant les composés, les faits avant les lois.* [...] *Il se demandera s'il n'y aurait pas avantage à placer l'étude formelle et abstraite de la grammaire après et non pas avant l'étude réelle et concrète de la langue.* [...] *Il s'inspirera de la nature, la première et la meilleure institutrice, qui ne procède jamais que par transitions graduées, et qui n'accomplit son progrès que par petites étapes.* (1880, p. 382)

C'est dans l'enseignement de toutes les matières scolaires que la réforme de 1890 recommandait l'application de tels principes :

> *Notre esprit marchant nécessairement du concret* à *l'abstrait, la vérité doit lui être présentée d'abord sous la forme concrète. Il faut que les faits élémentaires des sciences exactes s'apprennent par l'intuition directe ; d'où la nécessité des bouliers compteurs et de toutes les machines à compter ; d'où l'emploi dans l'enseignement du système métrique, de mesures et de poids réels, de corps réguliers réels, et de figures en carton en géométrie ; d'où le calcul sous toutes ses formes sur des nombres concrets et sans théorie, avant d'arriver aux nombres abstraits et* à *la théorie : la* ***pratique*** *d'abord, la* ***théorie*** *ensuite.* […] *Dans les langues où il n'y a, qu'on les appelle* ***mortes*** *ou* ***vivantes,*** *que des* ***mots*** *et des* ***tournures*** *à apprendre, nous partirons des textes pour arriver aux grammaires et aux littératures »* (DEBIERRE L. 1890, pp. 20-21).

C'est donc toute la MD qui peut ainsi se présenter et s'analyser d'une certaine manière comme une application des nouveaux principes psychopédagogiques à l'enseignement des LVE. Les développements des recherches psychologiques ne sont vraisemblablement pas étrangers, en cette fin du XIX^{ème} siècle, au regain d'intérêt des méthodologues pour la « *méthode naturelle* » en enseignement/apprentissage des LVE. Revue à la lumière de la pédagogie nouvelle, cette « *méthode naturelle* » va fonctionner dans la MD comme une véritable psychologie de l'apprentissage, comme ce que F. GOUIN appelle en 1880 *« la science pratique du langage »* qui, espère-t-il, « *pourra se constituer enfin, comme toutes les autres sciences, par l'observation immédiate de la nature, seule base vraiment rationnelle du savoir humain, et la seule féconde ».*

Comme F. GOUIN, les méthodologues directs sont cependant conscients des insuffisances de leurs connaissances en psychologie de l'apprentissage des LVE. Ainsi N. WICKERHAUSER : « *Il nous faut constater que les recherches de la psychologie expérimentale nous fournissent un appui seulement en ce qui concerne* ***la partie physio logique du langage humain en général****. Sur la question obscure de ce qui se passe dans le cerveau de l'homme qui est en train d'apprendre une langue étrangère, elle ne jette* « qu'un faible rayon d'une lumière pâle ». (1907, p. 214)

Chapitre 2.1.10. La phonétique pratique

J'emprunte cette expression de « *phonétique pratique* », qui me semble intéressante de par les rapports qu'elle suggère avec l'enseignement moderne des LVE, à Théodore ROSSET, qui distingue dans un article de 1909 sur *« le rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes »* trois branches distinctes à l'intérieur de la science phonétique :

> 1) la « *phonétique historique* », qui « *étudie les transformations des sons d'une époque à l'autre » ;*

2) la « *phonétique expérimentale* », laquelle « *a pour objet de définir par l'analyse physique et l'étude physiologique la parole humaine* » ;

3) la *« phonétique pratique »* ou *« descriptive »,* qui est *« l'étude des articulations et de la diction d'une langue ».*

Il précise :

La phonétique pratique est un art empirique : elle se propose d'observer et de classer les sons d'une langue donnée, de les comparer à ceux d'une ou de plusieurs autres langues ; elle utilise à cet effet les renseignements des oreilles, des yeux, du toucher, de l'histoire, des appareils, pour donner à ses observations le plus de précision possible ; elle note les fautes que commettent les divers individus en parlant une même langue étrangère et, à côté des fautes, les procédés pratiques de correction. Elle étudie de même la mélodie propre à chaque langue, sa façon d'accentuer les mots, les groupes de mots et les phrases, de les couper, de les chanter, etc.

L'ensemble de toutes ces remarques finit par constituer une analyse méthodique de la prononciation (1909, p. 232).

Avant même la naissance de la phonologie, il s'agit donc là d'une véritable phonétique appliquée à l'enseignement des LVE.

Historiquement, le développement de ces trois types de phonétique apparaît intimement lié. À l'origine, dans le second tiers du XIX^{ème} siècle, certains linguistes, surtout allemands (les « *néo-philologues* » ou « *néo-grammairiens* ») ont tenté d'appliquer à la linguistique historique alors en vigueur les principes positivistes qui triomphaient dans la science et la philosophie contemporaines. L'une des causes du changement linguistique étant d'ordre articulatoire, ils font appel comme science annexe à la phonétique, que le développement des sciences physiques et naturelles à la fin du XIX^{ème} siècle va hisser au rang de science expérimentale (voir par ex. sur ce développement de la phonétique DUCROT O. 1972a et MOUNIN G. 1974).

La montée des besoins sociaux en apprentissage pratique des langues vivantes étrangères et les progrès parallèles de la méthode orale dans sa méthodologie d'enseignement vont amener tout naturellement les phonéticiens à la pointe du combat contre la MT scolaire et pour la rénovation de cet enseignement. C'est le cas en Allemagne de Wilheim VIËTOR (1850-1918), professeur de phonétique à l'Université de Marburg, dont le pamphlet de 1882 intitulé *Der Sprachunterricht muss umkehren* (*L'enseignement des langues doit faire volte-face*) dénonce la méthodologie traditionnelle de Karl Plötz (1819-1881), alors en usage dans son pays, avec la virulence que laisse présager le pseudonyme choisi[17]. Le statut et la formation de VIËTOR, et le prestige dont jouissait alors l'Allemagne dans les milieux pédagogiques européens, expliquent le retentissement international de sa brochure et la polémique qu'elle déclenchera en France même, où deux ans plus tôt l'ouvrage de F. GOUIN avait été ignoré.

Dans sa brochure, W. VIËTOR ne se pose pas seulement en tant que phonéticien : partisan bien évidemment de la méthode orale et de l'utilisation de la phonétique pratique pour la correction des élèves, il préconise en même temps tous les procédés de la méthode intuitive et de la méthode active, les textes suivis comme supports didactiques et la priorité à l'objectif pratique avec les contenus thématiques correspondants. Preuve que dans le mouvement des phonéticiens *s'est* cristallisée une volonté de réforme de l'enseignement des langues vivantes qui dépasse le simple aspect phonétique, l'expression de « *méthode phonétique* » sera utilisée dans les années 1880 et 1890 en Allemagne comme synonyme de « *méthode intuitive », « méthode de la réforme »* ou « *méthode nouvelle ».*

La phonétique française va participer activement à ce mouvement. Deux des fondateurs de la phonétique expérimentale sont les Français E.-J. MAREY *(La méthode graphique,* Paris,

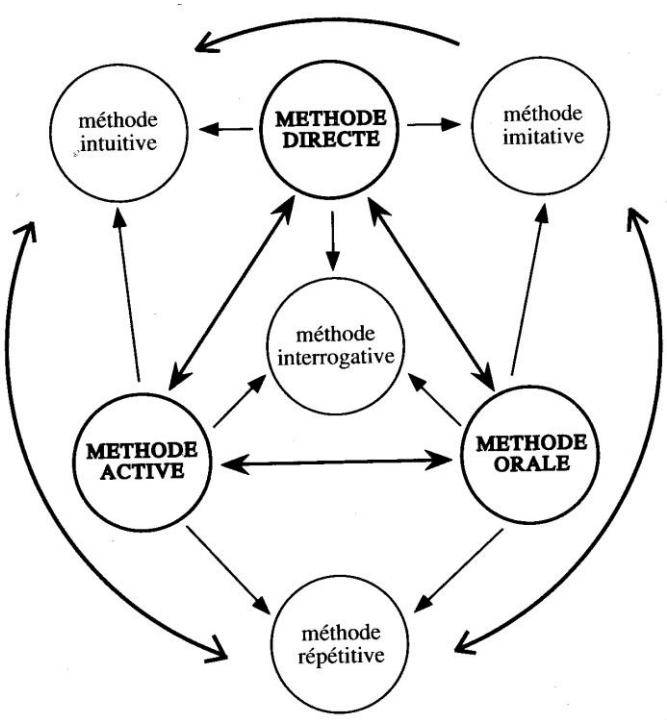
[17] « *Quousque tandem* », les premiers mots de l'un des discours les plus célèbres de Cicéron, où il attaquait avec une extrême violence un de ses ennemis politiques de l'heure. La brochure de Viëtor sera rééditée en Allemagne en 1886 et 1905. Sur sa vie et sa personnalité, on peut se reporter dans la revue qu'il avait lui-même fondée (*Die Neueren Sprachen*), à l'article nécrologique que lui a consacré F. DÖRR en 1919.

1885) et l'Abbé J.-P. ROUSSELOT *(Principes de phonétique expérimentale,* 1897-1908 ; *Précis de prononciation française,* 1902), lequel fonde en 1889 un « *laboratoire de phonétique expérimentale* » au Collège de France. Le Français Paul-Édouard Passy (1859-1940), professeur de phonétique générale et comparée à l'École des Hautes Études à partir de 1894, fonde de son côté en 1886 l'Association de Phonétique Internationale (API), dont il deviendra bientôt le secrétaire, et W. Viëtor le président. C'est à l'intérieur de cette association que celui qui en fut pendant longtemps le secrétaire adjoint, l'Anglais Daniel Jones (1881-1967), bien connu des anglicistes pour son *English Pronouncing Dictionary,* imposera l'alphabet du même nom (API), d'usage très général de nos jours. Paul-Edouard Passy et d'autres phonéticiens français comme Théodore Rosset, directeur de l'Institut de Phonétique de l'Université de Grenoble, et Félix Piquet, professeur de phonétique à l'Université de Lille, vont comme leurs collègues allemands et anglais intervenir fréquemment dans le débat méthodologique (voir par ex. PASSY P. 1899 et 1905, PIQUET F. 1907 et ROSSET Th. 1909).

CHAPITRE 2.2. L'ORGANISATION INTERNE DE LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

Il est intéressant, pour décrire la cohérence interne de la **méthodologie** directe, de le faire à partir des principales **méthodes** qu'elle met en œuvre et de leurs relations réciproques. Le terme de **méthode** étant pris bien entendu dans le sens restreint, défini dans l'introduction générale, ^*ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés.*

Le schéma suivant me semble pouvoir rendre compte de l'organisation interne de cette méthodologie telle qu'elle se construit dans le discours de ses partisans entre 1902 et 1914 :



L'application simultanée des trois méthodes qui constituent le noyau dur de la MD (les méthodes directe, active et orale) nécessite à son tour le recours à plusieurs autres méthodes complémentaires : interrogative, intuitive, imitative et répétitive.

Toutes ces expressions sont communément utilisées par les méthodologues directs ; seule la dernière (la « *méthode répétitive* ») est de ma création, à partir du terme de « *répétition* » qui désigne chez les méthodologues directs, comme ceux d'« *intuition* » et d'« imitation », l'un des principes de base de la MD.

Chapitre 2.2.1. La méthode directe

C'est le grand postulat de la MD, l'homologie nécessaire entre la fin et les moyens, qui est utilisée pour justifier cette méthode directe : si renseignement/apprentissage doit se faire directement, sans utiliser l'intermédiaire du français, c'est parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à « *penser directement en langue étrangère* ».

À l'origine, l'expression de «*méthode directe* » désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette expression a fini par désigner l'ensemble de la méthodologie, non seulement parce qu'elle permettait de l'opposer à toutes les formes de la MT (y compris aux CTOP), mais aussi parce que c'est l'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle des élèves qui fonde réellement la MD en tant que méthodologie nouvelle, parce qu'elle l'oblige à inventer de nouveaux procédés et techniques de présentation (la leçon de choses, l'image), d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe – la « méthode interrogative ») des formes linguistiques. La définition suivante que donne Ch. Schweitzer de la méthode directe illustre bien son rôle fondateur dans la MD :

> *La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème.*
>
> *En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres.* (*Enseignement de la langue allemande, Première année, Livre du maître,* A. Colin, 1904, Avant-propos, p. V).

Dans l'édifice théorique de la MD. la méthode directe constitue ainsi une sorte de clef de voûte sur laquelle repose l'équilibre de l'ensemble. Elle va amener les méthodologues à imaginer de nouveaux exercices d'entraînement grammatical de type direct, que l'on retrouvera dans tous les cours de langue jusqu'à nos jours, et que G. CAMERLYNCK présente ainsi en 1903 dans une conférence pédagogique :

> *Exercices de **permutation** ou de **substitution :** telle est l'étiquette qu'on peut donner au groupe formé par le plus grand nombre. [...} Ils consistent, en travaillant directement sur la langue elle-même, à faire subir des changements internes à des phrases ou à des morceaux de phrases, genre de travail qui, en assurant le maniement continuel de. la langue étrangère, impose la mise en œuvre rationnelle de connaissances grammaticales précises. Nous pouvons par exemple changer :*
>
> – *le nombre, en faisant passer un morceau du singulier au pluriel et inversement ;*
> – *le genre,* passer *du masculin au féminin, féminin au masculin, neutre à un de ces deux genres, etc. ;*
> – *la personne ou le sujet, faisant parler* à *la première au lieu de la troisième personne, et inversement ;*
> – *le temps : telle anecdote racontée au présent sera mise au prétérit, au futur, etc. :*
> – *le mode ou la voix : l'infinitif transformé en indicatif, l'actif en passif ou réfléchi, etc. On peut d'ailleurs combiner plusieurs de ces procédés dans le même morceau.*
>
> [...] *Mentionnons pour être complets les exercices de substitution qui apprennent l'emploi des adjectifs possessifs, des pronoms personnels ou relatifs ; en allemand il y a avantage à faire transformer un substantif suivi de son complément en proposition*

> *relative. Exemple : la plume de l'écolier : la plume que l'écolier emploie :* die Feder, die der Schüler braucht. *Et en anglais on peut faire substituer* who *et* which au *mot* that *qui en occupe d'abord la place, ou recourir à la tournure du rejet substituée à l'ordre normal Exemple :* The man you speak of. (pp. 492-493)

Sur le problème de la traduction dans la MD, il y a eu à l'époque-même parmi les professeurs de nombreuses confusions. Il me semble indispensable de faire ici la distinction entre la traduction comme **méthode d'enseignement linguistique**, comme **procédé de contrôle de la compréhension linguistique**, et comme **méthode d'enseignement littéraire**.

a. La traduction comme méthode d'enseignement linguistique

C'est la « *méthode de la traduction* » telle qu'elle apparaît dans la MT scolaire et les CTOP, c'est-à-dire comme procédé de présentation, d'explication et d'assimilation (par le réemploi) des formes linguistiques. C'est contre cette méthode que s'élevait le Congrès de Vienne de 1898 lorsqu'il recommandait dans sa première résolution de n'utiliser la traduction que comme procédé exceptionnel d'explication lexicale ou grammaticale : « *On n'aura recours à la langue maternelle que dans les cas très rares où les explications ne pourront pas se donner en langue étrangère* » (selon SIMONNOT E. 1901, p. 27). Thèse reprise par l'instruction de 1902, qui ne la tolère qu'occasionnellement dans la première période[18], pour les explications lexicales : *Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle*. » En ce qui concerne les explications grammaticales, *« dans tout le cours des études, le professeur se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes*. »

Il y avait cependant des divergences sur ce point entre inspecteurs généraux et entre méthodologues directs, certains étant partisans, contrairement au rédacteur de l'instruction de 1902, d'une interdiction totale du recours à la langue maternelle en classe. C'est cette thèse radicale qui finit par triompher dans l'instruction de 1908. C'est en partie une thèse de circonstance, ou, si l'on choisit une interprétation plus critique, une dérive dogmatique, dans la mesure où il s'agit surtout, dans l'esprit de son rédacteur, l'inspecteur général Émile Hovelaque, d'une réaffirmation énergique de la MD dans son principe fondateur à un moment où les attaques contre elle se font plus nombreuses et plus vives, et les pressions plus fortes en faveur d'une méthodologie « mixte » ou « éclectique » – dans laquelle la méthode de la traduction retrouverait un certain rôle –, voire en faveur d'un retour pur et simple à l'ancienne MT scolaire. Pour le rédacteur de l'instruction de 1908,

> *on peut admettre qu'il* [le professeur] *prépare dans la première classe, à l'aide de la traduction, les questions qu'il posera aux élèves. Mais que dès la seconde* classe, *ce soit fini, et que* ***jamais, jamais*** *le professeur ne prononce un mot français pour faire acquérir le sens d'un mot : il n'en a pas besoin. Qu'il ne tolère pas non plus qu'un seul mot de la langue maternelle soit dit par un élève.*

La plupart des méthodologues directs sont cependant conscients qu'une telle interdiction absolue n'est ni souhaitable ni applicable dans la pratique. La gêne de l'inspecteur général J. FIRMERY est sensible lorsqu'il suggère dans un article de 1905 un type de traduction-explication qui soit différent cependant de celui utilisé dans la MT : ce serait pour lui une traduction, par cœur et à livres fermés (ce qui dans son esprit devrait permettre d'éviter le mot à mot des traductions traditionnelles), des « *phrases les plus compliquées et les plus longues* », difficiles à expliquer par les seuls procédés directs (p. 77). Telle était déjà la position qu'avait adoptée A. GODART dans un article de 1903, où il constate que « sur *les blocs compacts que sont certaines périodes* [en langue allemande], *la lecture directe n'a guère de prise* » (p. 479).

[18] Dans la terminologie de l'époque, que je reprendrai systématiquement dans la suite de cette partie, **la première période** correspond aux classes de Sixième et de Cinquième (c'est-à-dire aux deux premières années d'apprentissage) la **seconde période** aux deux classes suivantes (classes de Quatrième et de Troisième), et **la troisième période** aux classes de seconde, Première et Terminale.

Ces ambiguïtés, ces flottements et même ces divergences parmi les inspecteurs et les méthodologues directs sur le problème central de la traduction-explication ont été bien ressentis par les praticiens de l'époque, et M. SCHMITT, professeur à Louis-le-Grand, se fait en 1907 l'interprète de leurs inquiétudes, et de leur désir de voir sur ce point « *préciser les instructions officielles* [...] *afin de couper court à tous les malentendus* » (p. 142).

b. La traduction comme procédé de contrôle de la compréhension linguistique

Pour la première période, l'inspecteur général J. FIRMERY admet *que « si l'on a des doutes, il ne faut pas hésiter à prononcer le mot français ou à demander aux élèves ce qu'ils ont compris eux-mêmes »* (1902, p. 390). Pour la seconde période, les instructions de 1902 admettent occasionnellement la traduction comme moyen de contrôle de la compréhension des textes, qui sont alors abordés : « *Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. En ce cas, on évitera le mot à mot ; la phrase sera rendue par une phrase* » : nous retrouvons là le souci constant de se démarquer tant de l'objectif que de la forme de la traduction traditionnelle. A. GODART développe plus longuement ce thème dans son article de l'année suivante :

> *Ici aussi, la traduction, n'intervenant qu'après tout un commentaire détaillé, n'aura valeur que de contrôle. Elle sera un guide-âne à l'usage des retardataires ou des incapables. Mais qu'elle soit toujours instantanée, courante, affranchie du mot-à-mot. Si nous sommes pressés, faisons-la nous-mêmes. Et si la traduction de l'élève est gauche, médiocrement élégante, peu importe : ce n'est pas le français que nous sommes chargés de lui enseigner. L'essentiel est qu'il s'habitue, quand il traduit, à le faire d'un trait.* (1903, p. 480)

Dans l'instruction de 1908, cette version de contrôle de la compréhension des textes dans la seconde période devient obligatoire : *« La lecture terminée, il reste à vérifier si le texte a été compris. Il n'y a qu'un seul moyen de faire ce contrôle, c'est d'inviter un ou plusieurs élèves à reproduire le texte en français »*. Il s'agit par-là, pour l'instruction de 1908, de corriger un inconvénient de la MD, apparu à l'expérience, à savoir que chez les élèves *« retardataires »* ou *« incapables »* (pour reprendre les termes de A. GODART), les nouvelles explications, données en utilisant exclusivement des formes étudiées antérieurement et donc supposées connues, ne peuvent elles-mêmes être comprises, le phénomène faisant ainsi « boule de neige ».

Le rédacteur de cette instruction de 1908, prévoyant des interprétations qu'il juge à l'avance tendancieuses, prend soin de préciser :

> *Cet emploi de la langue maternelle n'est pas en contradiction avec le principe de la méthode directe. C'est en effet uniquement dans la langue étrangère que le professeur leur* a *expliqué le texte* [aux élèves], *et c'est uniquement par l'intermédiaire de cette langue que les élèves l'ont compris.* [...] *Si ce contrôle révèle que des passages n'ont pas été compris, le professeur les reprendra, mais en les expliquant uniquement dans la langue étrangère.*

Il n'empêche que si la traduction correcte est donnée par les meilleurs élèves, comme on peut supposer que c'est généralement le cas, cette traduction de contrôle fonctionnera en réalité pour les plus faibles comme une traduction d'explication, ce qui constitue en toute rigueur un accroc à la méthode directe intégrale telle qu'elle est proclamée par ailleurs.

En ce qui concerne le thème, le congrès de Leipzig, en 1900, avait admis son utilisation exceptionnelle comme exercice de réflexion grammaticale : « *Le thème ne sera pratiqué qu'incidemment, comme moyen de comparaison entre les deux langues* » (selon SIMONNOT E. 1901, p. 27). L'instruction de 1902 limitera son rôle, comme celui de la version, au seul contrôle, en prenant soin, comme aussi pour la version, d'en marquer les différences avec le thème traditionnel :

> *Le thème – et c'est le rôle auquel il convient de le réduire – servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire.*

Cette possibilité même disparaîtra dans l'instruction de 1908, dont fauteur était sans doute soucieux d'éviter de possibles dérapages.

c. La traduction comme procédé d'enseignement littéraire

Dans la troisième période enfin (le second cycle), l'instruction de 1908 introduit l'utilisation systématique de la version comme procédé complémentaire d'un enseignement littéraire purement direct :

> La *correction des versions fournira au maître de précieuses applications du principe qui doit inspirer tout son enseignement littéraire, à savoir : que l'étude d'un texte ne se sépare pas de celle de la langue, qu'elles se pénètrent et se complètent l'une l'autre, qu'entre la pensée et l'expression aucun divorce n'est possible, que le rythme, la physionomie propre des mots et les associations d'idées et de sentiments qu'ils éveillent dans la langue étrangère collaborent à donner au texte son caractère et* sa *valeur uniques, sa puissance d'évocation ou de suggestion esthétique*, *et que l'on ne peut pleinement percevoir ceux-ci que dans et par les mots mêmes de la langue étrangère.*

Mais cette version se voit subrepticement attribuer deux autres fonctions :

> *L'exercice qui pourra le mieux, dans les diverses sections de Première et de Seconde, donner à la connaissance de la langue et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement, c'est la version. Il importe de lui consacrer dans la section B et D une heure par semaine ; elle sera dans la section A et C le principal devoir de la classe.* [...] *Le professeur attachera une importance particulière non seulement à la précision de la traduction, mais à sa bonne tenue littéraire.*

Il y a là, par rapport au silence des instructions antérieures et à la position d'un GODART en 1903 (cf. la citation *supra,* p. 84), une évolution évidente de la doctrine officielle et un retour certain à la méthode de la traduction traditionnelle, où la version visait précisément comme ici l'enseignement de la langue étrangère et le perfectionnement dans la maîtrise de la langue maternelle.

Dans le traitement pédagogique des textes littéraires en second cycle direct, qui sera comme nous le verrons calqué sur l'« *explication littéraire* » en français langue maternelle, la constante mise en rapport de la forme et du fond exigeait en effet une compréhension parfaite et détaillée du texte étranger, difficile à obtenir par la seule méthode directe : l'application de la méthode directe à l'enseignement du second cycle s'est donc faite au prix d'une « *adaptation* », d'un « *assouplissement* », d'un « *ajustement* » de la MD (ou encore d'une « *trahison* » ou d'un « *reniement* », si l'on reprend certains termes de la polémique de l'époque) ; les vigoureuses dénégations de É. HOVELAQUE ne changent rien au fait, de quelque mot qu'on le désigne : en 1908 déjà la doctrine officielle elle-même s'inscrit dans un processus *réactionnaire* (au sens purement étymologique du terme, bien entendu), que le contexte pédagogique de l'après-guerre amplifiera, et qui aboutira à la définition d'une nouvelle méthodologie officielle, éclectique : c'est la « *méthodologie active* », que nous étudierons dans la troisième partie de cet ouvrage.

Le rôle signalé plus haut de « clef de voûte » de la méthode directe explique pourquoi les méthodologues directs vont étendre après 1902 le champ d'application théorique de cette méthode à l'étude des textes littéraires, de la littérature et de la civilisation. J'aurai à y revenir, mais le tableau suivant permet déjà d'illustrer une telle extension :

Pour l'enseignement…	**la méthode directe utilise…**	**sans passer par l'intermédiaire…**
du sens des mots	les procédés dits « intuitifs » (gestes, objets, mimiques, exemples)	du mot français correspondant (Instruction 1902)
de la grammaire	les exemples	de la règle (Instruction 1902)
du sens des phrases et des textes	la compréhension globale	des différents mots isolés (LAUDENBACH et GODART, 1903)
de la littérature	les textes et les œuvres des grands écrivains	des précis, résumés ou cours magistraux (Instruction 1908)

Chapitre 2.2.2. La méthode orale

L'expression de « *méthode orale* » désigne ici l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Je reprends l'expression courante à l'époque de la MD, mais en réalité il s'agit plus exactement d'une méthode **audio-orale,** les productions orales des élèves constituant principalement dans la MD une réaction aux sollicitations verbales du professeur.

Comme la méthode directe, la méthode orale fait partie du noyau dur de la MD parce qu'elle aussi renvoie à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement : la pratique orale de la langue en classe prépare à la pratique orale de la langue après la sortie du système scolaire (objectif pratique). La méthode orale bénéficie comme la méthode directe de la garantie offerte par la méthode naturelle ; pour F. GOUIN déjà, par exemple, il ne fait pas de doute que « *le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil* » (1880, p. 93).

Nous avons vu que, contrairement à la méthode directe qui provoque une rupture par rapport à la MT en général, le développement de la méthode orale dans la MD se situe dans le prolongement de celui qui s'était déjà réalisé dans les CTOP. C'est ainsi que pour Ch. Schweitzer en 1904, « *le livre n'est qu'un aide-mémoire pour l'élève ; il ne saurait prétendre à remplacer la* ***parole*** *vivante du maître qui est l'âme de l'enseignement » (Enseignement direct de l'allemand, Première année.* Livre du maître, A, Colin, 1904, Avant-propos p. VHI). L'instruction de 1908 limite semblablement le rôle du texte écrit de la leçon à un simple résumé facultatif des acquisitions de la classe : « *Même si l'on se sert du livre, la classe en Sixième et en Cinquième doit être faite* ***le livre fermé.*** *Ce n'est qu'à la fin qu'on ouvre le livre, et qu'on en lit le texte, qui doit alors être compris, tout entier, car il ne doit être qu'un résumé de ce qui a été fait en classe... »*

Cette importance donnée à la méthode orale dans les deux premières années d'enseignement est justifiée par la nécessité d'assurer en premier lieu la maîtrise de la prononciation. C'est déjà le cas dans l'instruction de 1890 : « *En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot : prononciation.* [...] *Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose. »* Et les instructions de 1901, 1902 et 1908 ne feront que reprendre ce principe : « *La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur. »* (Instruction de 1901)

Cette priorité à la méthode orale au niveau de la progression générale du cours se retrouve, pendant la première période, au niveau même de chaque heure de classe, la forme écrite d'un mot nouveau ne devant apparaître qu'après que la prononciation correcte est assurée, afin d'éviter les interférences dues au code orthographique :

> Tous *les efforts du professeur devront tendre* à *obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la* classe, *jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau.*

> *Il pourra ensuite faire prononcer le mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation.* (Instruction de 1902)

Cette instruction de 1902 prévoit même la possibilité d'une petite période initiale purement orale pour l'anglais et le russe : « *Pour l'anglais et le russe, il sera peut-être bon d'attendre pour écrire les mots qui présentent les sons les plus difficiles ou ceux dont la notation* [phonétique] *est la plus imparfaite, que la prononciation en soit satisfaisante et de passer quelque temps à des exercices purement oraux ».*

Une telle possibilité n'a sans doute guère été utilisée dans la pratique par les professeurs, peu à l'aise, comme leurs élèves, dans une méthode orale intégrale. M. BEC, dans un article de 1909, fait part d'un « essai *de l'enseignement de l'anglais par une méthode purement orale »* (p. 200, je souligne) : « *Pendant deux mois la classe s'est faite sans livre, sans cahier, sans l'aide du tableau noir : les élèves n'ont fait qu'entendre des sons, ils n'ont* pas *vu un mot écrit. »* Bien qu'il conclue à l'intérêt de la méthode, il ajoute : « *Si je n'ai pas cru devoir prolonger cet essai plus longtemps, c'est qu'il m'a semblé qu'après deux mois tout le profit pédagogique qu'on pouvait tirer de cette méthode était* acquis. » (*id*.)

C'est la conclusion à laquelle arriveront de même plus tard les auteurs des cours audiovisuels de première génération. On notera aussi dans l'article de M. BEC comment cette méthode orale intégrale adoptée pour les tout débuts de l'apprentissage amène déjà ce professeur à concevoir l'enseignement de l'orthographe de manière très semblable à celle que l'on retrouvera par exemple dans *Voix et Images de France* (1958) : « *Pour ces premières leçons d'orthographe, je procédais très lentement. Après avoir repris la leçon oralement, j'écrivais, en les* classant, les *mots de même son, je les faisais répéter avant de les écrire et en les écrivant je ne cessais moi-même de les redire pour contrebalancer l'influence des mots écrits au tableau. Je voulais qu'il ne reste* dans *l'esprit de l'élève que l'image globale et synthétique du mot qui ne pouvait déformer le son. »* (*id*., p. 202)

Dans la seconde et même dans la troisième période directe, bien qu'avec la généralisation du texte comme support didactique et l'entraînement à la composition, le travail en compréhension et en production écrites prenne plus d'importance, la méthode orale reste prééminente en raison du rôle toujours essentiel de la « *conversation* » (ou dialogue oral professeur-élèves, cf. *infra* la « méthode interrogative », chapitre 2.2.4) et de la priorité qui continue à être accordée au travail en classe sur le travail à l'étude ou à la maison. C'est ainsi que pour l'instruction de 1902, même les comptes rendus des lectures personnelles et les exposés présentés par les élèves « *doivent toujours aboutir à des conversations sur les sujets traités ».*

Certains méthodologues directs préconiseront un traitement audio-oral intégral des textes : ce fut là l'un des thèmes traités au congrès de Cologne en 1904, où fut proposé le schéma de classe suivant :

Livres fermés :

– lecture de la totalité du texte par le professeur ;
– lecture fractionnée et répétitions individuelles/collectives par les élèves ;
– nouvelle lecture fractionnée par le professeur, rappel des mots connus et explication des mots nouveaux ;
– nouvelle lecture de la totalité du texte par le professeur ;
– conversation sur le texte (commentaire dialogué).

Livres ouverts :

– lectures individuelles et collectives du texte.

(selon DELACROIX J. 1907, p. 47)

Ce traitement audio-oral intégral des textes ne sera repris dans aucune des instructions officielles. On le rencontre seulement comme variation épisodique chez certains méthodologues, comme A. GODART : « *Il ne sera pas mauvais que de temps en temps les élèves soient exercés à suivre, sans texte sous les yeux, l'interprétation d'un passage non*

vu, de façon que leur mémoire auditive se développe en même temps que leur mémoire visuelle. » (1903, p. 481)

La prééminence de la méthode orale dans les débuts de l'apprentissage amène les méthodologues directs à poser le problème que l'on appellera plus tard du « passage à l'écrit » dans des termes assez semblables à ceux des cours audiovisuels de la première génération : *« Quand il* [l'enseignement écrit] *intervient, ce n'est d'abord que comme l'auxiliaire et le suivant de l'oral,* [...] *moyen de fixer par l'écriture des vocables et des formules que l'élève sait déjà employer de vive voix. »* (CAMERLYNCK G. 1903, p. 487) L'instruction de 1902 ébauche ainsi la progression vers la « *rédaction libre » : « D'abord des dictées, puis des reproductions de récits lus en classe ; enfin des exercices de composition laissant plus d'initiative el de liberté à l'élève. »*

On retrouve cette progression mise en œuvre par exemple dans la série de manuels directs des années 1910 *Primeros pinitos* et *Andando* (E. Dibié et A. Fouret, Didier-Privat). Les premiers exercices d'expression écrite y sont constitués au départ de questions ponctuelles et séparées qui ne se différencient pas des questions orales de conversation sur le texte ; peu à peu le nombre de ces questions augmente ; aux questions fermées dont la réponse est pratiquement mot pour mot dans le texte se substituent d'autres plus ouvertes (d'analyse, d'interprétation, d'opinion, de transposition) ; ces questions commencent ensuite à se grouper autour d'un même thème, d'abord sans ordre, puis de manière de plus en plus articulée, de sorte qu'elles finissent par ébaucher des canevas de rédaction différents de celui du texte de la leçon : seul les relie en fin de progression un certain rapport thématique permettant aux élèves le réemploi libre de mots et d'expressions du texte.

Mais au-delà des nécessités tactiques d'articulation entre la méthode orale et l'entraînement à l'expression écrite, il y a dans la MD (comme aussi dans les cours audiovisuels de la première génération) une certaine conception des rapports entre la langue parlée et la langue écrite qui fait dire clairement à A. GODART : « *La composition libre* [...] *n'est, en réalité, que la fixation par écrit du langage parlé. »* (1903, p. 483)

Chapitre 2.2.3. La méthode active

Comme les méthodes directe et orale, la méthode active est centrale dans la MD parce qu'elle aussi renvoie à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. M. Bréal l'expose clairement dans l'une de ses conférences sur *« la pédagogie des langues vivantes »* faites en 1886 à la Sorbonne :

> *Étant donné* [...] *qu'une langue est faite pour être pariée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue stérile. Les langues sont un exercice d'activité ; parler est un art : il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour.* (cité par Ch. SCHWEITZER 1892, p. 51)

D'objet de connaissance qu'elle était dans la MT, la langue étrangère devient donc dans la MD moyen d'action. Comme le dit en 1902 l'inspecteur général J. FIRMERY dans une conférence à des professeurs : « *Il s'agit de transformer les connaissances mortes en une pratique vivante, de substituer à un* ***savoir*** un ***pouvoir».*** (p. 387)

Jouant un rôle stratégique dans la cohérence de la méthodologie, la méthode active sert à justifier toute une série de procédés, de techniques et de méthodes, comme :

– **La méthode interrogative**, par laquelle les questions du professeur sollicitent constamment l'attention et les réponses des élèves.

– **La méthode intuitive** : les procédés intuitifs d'explication, contrairement à la traduction donnée d'emblée par le professeur dans la MT, obligent l'élève à un effort personnel de « *divination* ». Pour H. LAUDENBACH, il ne fait pas de doute

> *que l'acquisition du langage naturel est une perpétuelle « divination », et que l'inconvénient de la traduction, au début, est de supprimer une opération indispensable, c'est-à-dire l'effort, précisément, à la faveur duquel le mot devient véritablement le signe de l'idée et acquiert la propriété d'évoquer cette idée et d'être*

> *évoqué par elle ; qu'un mot « deviné »*, parce *qu'il a servi à penser est nécessairement soudé au sens, tandis qu'un mot acquis par traduction d'un autre mot n'est que le reflet de ce dernier, un accessoire qui n'ayant été, à aucun moment, de la moindre utilité pour la pensée, n'a guère de raison de vivre dans le souvenir.* (1907, p. 187)

– La démarche intuitive en grammaire : à la mémorisation de la règle donnée d'emblée à l'élève dans la MT, la MD substitue une assimilation personnelle d'abord implicite de la règle par le réemploi d'exemples correspondants ; à l'application mécanique de la règle dans les exercices de traduction, la MD substitue la découverte de cette règle par les élèves eux-mêmes à partir des exemples disponibles, y compris ceux de leurs propres productions.

– L'appel à l'activité physique de l'élève en classe pendant la première période, par les dramatisations de saynètes, les lectures expressives avec expression corporelle, et d'abord par les gestes et les mouvements à l'intérieur de la salle de classe : l'instruction de 1908 reprend à ce propos comme nous l'avons vu l'idée des « séries » de F. Gouin : « *Un excellent exercice, c'est la série. Elle consiste à énumérer toutes les actions qui se font successivement dans un mouvement. Par exemple, l'élève, invité à aller ouvrir la porte, dit qu'il se lève, qu'il quitte sa place, qu'il va vers la porte, qu'il prend la poignée, qu'il la tourne, et de même pour revenir à sa place ».* On trouvera à l'Annexe 2 un exemple de l'utilisation de cette technique dans un manuel d'allemand. Dans les périodes suivantes, la préférence accordée aux textes narratifs et dialogues, montrant des personnages eux-mêmes en action, vise de même à renforcer dans la MD cette liaison constante entre apprentissage linguistique et méthode active.

L'activité de l'élève déborde même le cadre restreint de la salle de classe : avec la MD s'organise en France comme dans le reste de l'Europe un vaste mouvement de séjours à l'étranger, d'échanges d'enfants entre familles et de correspondance interscolaire : pendant le seul été 1906 par exemple, le lycée Chaptal envoie en Angleterre et en Allemagne plus de cent élèves. Participant au renouvellement pédagogique des autres disciplines, certains professeurs de LVE s'ingénient à échapper le plus tôt et le plus souvent possible à la situation d'enseignement/apprentissage scolaire, à l'instar de Ch. Schweitzer, qui dans ses « *cours de l'Hôtel de Ville de Paris* », donnés à des instituteurs entre 1892 et 1895, organise des visites à travers Paris avec commentaires en allemand ; ainsi, pense-t-il, la langue apprise *« sera tout imprégnée de sensations immédiates, une langue apprise sur le vif, une langue vécue »* (cité par BOUCHACOURT C. 1892, p. 427).

On retrouve là encore l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement ; comme l'écrit E. BAILLY en 1903 : « Une *langue* vivante *[...] s'apprend en* vivant *cette langue ! »* (1903 b p. 178) Pour atteindre cet objectif fixé qui est de « *penser en langue étrangère »,* l'idéal selon certains méthodologues directs est de vivre aussi cette langue comme un natif, et nous voyons ainsi apparaître, sans qu'elle soit encore nommée, cette notion *d'identification* aux personnages étrangers qui jouera un rôle essentiel dans la méthodologie audiovisuelle : pour le pédagogue allemand Martin Hartmann, « *le progrès* [de l'élève dans la MD] sera *en raison de l'art du maître à soustraire son élève à son* ***moi*** *français, à le métamorphoser chaque semaine une heure ou deux en un* ***moi*** *anglais ou allemand »* (cité par BAILLY E. 1897), et G. VARENNE écrit en 1907 : « Nous cherchons à *créer chez nos élèves une sorte de seconde conscience, une conscience étrangère. »* (p. 241)

D'où l'intérêt, signalé par certains méthodologues directs, des activités de **dramatisation.** Professeur au lycée de Laval, L. LUBIEN proposait en 1903 de réaliser à partir des tableaux muraux ce qu'il appelait des « mises en *action dramatiques »* : « *Par exemple* dans *un tableau représentant la chambre d'un malade, faire jouer le rôle du médecin, de la maman, etc., à différents élèves »* (p. 192). On retrouvera ce procédé de dramatisation, qui avait été recommandé par le Congrès de Hanovre de 1908, dans l'instruction de cette même année 1908 (cf. la citation *infra* p. 95). Il sera plus tard systématisé dans la méthodologie audiovisuelle.

Enfin, à partir de l'exigence d'activité constante et maximale des élèves, auteurs de manuels et méthodologues directs vont imaginer toute une série de **procédés isolés** tels que ceux que propose par exemple A. GODART en 1903 : faire parfois préparer et poser les

questions de contrôle par un groupe d'élèves ; faire effectuer une reconstitution de contrôle du texte étudié précédemment non plus à partir des questions du professeur – toujours plus ou moins fermées –, mais seulement à partir de quelques mots clés ; laisser aux élèves le texte sous les yeux pendant la phase d'explication lexicale pour solliciter leur capacité inférentielle à partir du contexte,... On pourrait multiplier de tels exemples de propositions concrètes qui toutes tendent à faire de l'enseignement des langues vivantes, selon le mot de P. BERGER, « un enseignement actif et vivant auquel toute la classe participe » (1947b, p. 140).

De tels procédés isolés (c'est-à-dire ne faisant partie d'aucun ensemble de procédés, n'étant rattachables à aucune technique particulière) sont souvent utilisés par les praticiens de manière spontanée, et par là-même souvent qualifiés plus ou moins péjorativement de « recettes » ou de « ficelles » par certains formateurs. À tort me semble-t-il, car comme ceux proposés par A. GODART, ils renvoient toujours, en dernière analyse, à une méthode ou à une autre, et donc à des principes méthodologiques et pédagogiques plus ou moins implicites et inconscients.

D'autre part – seconde fonction essentielle de la méthode active dans la MD, – c'est elle qui va assurer la liaison entre la méthodologie d'enseignement des LVE et la pédagogie générale, et donc justifier la place d'un tel enseignement parmi les disciplines scolaires. Nous avons vu en effet que la nouvelle psychologie met à cette époque en évidence la nature réelle de l'apprentissage chez l'enfant, qui est activité de découverte et de construction personnelles : à partir de là vont se mettre en place les trois autres grands principes de toute la pédagogie moderne, à savoir :

– la motivation : l'activité personnelle de l'enfant ne pouvant être provoquée par la contrainte, il faut la susciter par l'intérêt[19] ;

– l'adaptation des contenus et des méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'enfant : nous avons vu qu'avec la MD les manuels atteignent un haut degré de spécialisation par public, certains étant rédigés pour les enfants, et pour les jeunes garçons ou pour les jeunes filles en milieu scolaire ;

– et **la progression** du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général.[20]

Instructions officielles, écrits des méthodologues directs et préfaces des manuels abondent de références à toutes ces notions : il s'agit constamment désormais d'éveiller **l'intérêt** et **la curiosité** de l'élève et de maintenir son attention par **un enseignement agréable, varié** et **vivant.** Disposition aérée, mises en relief typographiques, images, schémas grammaticaux,... : même la présentation matérielle des manuels est à cet effet mise à contribution.

La rupture entre la MT et la MD se situe donc aussi au niveau de la pédagogie générale de référence. On peut par exemple mesurer l'abîme qui les sépare sur ce point lorsqu'on lit, dans la préface de *Jack, the naugthy Boy* (L. Ritz, Hachette, 1910), que *« l'enfant* [...] *n'apprend qu'en s'amusant »*, et que les élèves sont ici conviés à un voyage en compagnie d'un petit Anglais de leur âge, dont ils *« reviendront avec des connaissances qui, par hasard, se trouveront coïncider avec celles exigées par les programmes officiels, sans qu'ils s'en soient doutés un seul instant »* : à l'ancien et sacro-saint principe de l'effort pénible et raisonné s'est substituée chez les pédagogues la recherche d'un effort agréable et en quelque sorte inconscient.

Capitale aussi de par les rapports étroits qui s'y établissent forcément entre la pédagogie générale et la méthodologie d'enseignement/apprentissage linguistique, **la conception de l'erreur** se modifie radicalement : alors qu'elle était pour ainsi dire programmée dans les exercices de la MT scolaire (les « pièges » obligeant l'élève à l'effort d'attention et à un

[19] Sur le rapport dialectique qui s'établit dans le discours direct entre activité et motivation, chacune étant, à la fois source et conséquence de l'autre, voir C.PUREN, 1985.

[20] Je me contente ici de reprendre la problématique de l'époque. Nous savons mieux maintenant les problèmes théoriques que pose chacune de ces notions, et les problèmes pratiques que pose leur articulation dans l'élaboration concrète d'un cours de langue.

recours raisonné aux règles grammaticales), son utilité est rejetée par les méthodologues directs aussi bien pour des raisons pédagogiques (la motivation, l'adaptation, la progression) que par un argument méthodologique qui annonce le « *renforcement positif* » des théoriciens de l'enseignement programmé et des méthodologues audio-oralistes :

> Les *devoirs ne devront jamais exiger de l'élève un effort qui dépasse ses forces ; le maître aura toujours soin de réduire, par ses explications,* à *un minimum les possibilités d'erreur qu'ils contiennent ; ce n'est pas à force de corriger des fautes que la classe apprendra* à *bien écrire, mais à force d'être habituée à bien faire qu'elle apprendra à faire mieux encore.* (Instruction de 1908)

Comme pour la méthode directe enfin, on assiste pour la méthode active entre 1902 et 1908 à une extension explicite de son champ d'application dans l'enseignement de la littérature et de la civilisation. Ces lignes de É. HOVELAQUE, où il commente sa propre instruction de 1908, illustrent bien ce phénomène, ainsi que le rôle que joue la méthode active dans la cohérence interne de la MD :

> *Le principe qui régit* notre *méthode tout entière est qu'il faut aller du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général, de l'exemple à la règle, du fait à l'idée, et que toute synthèse doit être l'œuvre de l'élève lui-même, au lieu de lui être présentée toute faite par son professeur : c'est moins le* caput mortuum, *le résultat final qui importe, que les processus qui y conduisent, l'activité d'esprit mise en œuvre pour y aboutir, et l'effort d'intelligence exigé de l'élève est plus précieux que ce qu'il dépose dans sa mémoire. De même qu'il ne s'agit pas, dans l'enseignement de la langue, de faire acquérir à nos élèves simplement la signification d'un mot – la traduction y parviendrait plus vite et mieux qu'aucun autre procédé – mais la faculté de s'en servir, ni la compréhension d'une règle grammaticale, mais l'habitude automatique de son emploi correct, ni le sens d'une phrase, mais le pouvoir d'en construire de pareilles ; de même pour la littérature, il ne s'agit pas de remplir leurs esprits de détails biographiques, de connaissances abstraites, de jugements tout faits, mais de faire passer en eux un peu de la substance et de l'esprit des écrivains étudiés, et comme le sens intime du génie étranger.* (1910c, p. 386)

Cette méthode active est restée jusqu'à nos jours le grand principe de l'approche des documents (littéraires ou non) en second cycle scolaire. Comme l'écrit F. CLOSSET en 1951 :

> *Le commentaire* [en second cycle] a *pour objet de leur faire découvrir par eux-mêmes* [aux élèves], selon les *principes de la méthode active, les faits et les idées contenus dans le morceau, les réactions qu'ils provoquent, les réflexions auxquelles ils donnent lieu, et aussi la suite du développement et sa valeur littéraire ou d'enseignement.* (p. 27)

Chapitre 2.2.4. La méthode interrogative

Les pédagogues l'appellent aussi parfois la méthode « *socratique* » ou encore « *maïeutique* ». Comme le représente le schéma p. 81, elle s'articule aux trois méthodes fondamentales, directe, active et orale : en classe, les questions orales en langue étrangère du professeur sollicitent en permanence **l'attention** et **les réponses orales** des élèves **directement en langue étrangère.** Cette place centrale de la méthode interrogative dans la stratégie directe est bien sûr, du point de vue de la pédagogie générale, le reflet d'un certain statut institutionnel et d'une certaine conception du rôle du professeur en classe de langue.

Nous avons vu au chapitre 1.4, pp. 42 *sqq*., comment cet exercice de « *conversation* », où les questions du professeur, généralement ponctuelles et fermées, visent dans les premières années à un réemploi très dirigé des formes linguistiques, a commencé à se généraliser très tôt dans les CTOP, permettant ainsi un fort développement de la méthode orale. Nous avons vu aussi au chapitre 1.5, pp. 51 *sqq*., comment ce développement, qui s'est poursuivi dans les CTOP scolaires, a été recommandé officiellement dans l'instruction de 1890, qui se préoccupe cependant d'en restreindre le côté par trop superficiel :

> Ce *qu'il faut éviter, dans l'exercice de conversation, c'est la monotonie ; il faut empêcher aussi qu'il ne dégénère en une leçon apprise par cœur. Rien n'est plus contraire à l'esprit de cet exercice que le* Livre de conversation*, qu'on fait redire machinalement à l'élève, de manière que la question prévue amène toujours la réponse préparée d'avance. La conversation ne peut se faire, évidemment, qu'avec des mots connus ; mais il y faut un peu d'imprévu, sinon dans le fond, du moins dans la forme ; il faut lui garder au moins l'apparence d'une conversation improvisée. Le meilleur moyen d'y jeter de la variété, tout en lui laissant la précision et la sûreté d'un exercice scolaire, c'est de la faire venir à la suite des autres exercices. Une lecture, une leçon, même un thème ou une version, gagneront à être repris une dernière fois sous cette* forme *vivante*.

La suppression des exercices de traduction dans la MD va y pousser à son point extrême le développement de la méthode interrogative. L'une des résolutions du congrès de Vienne, en 1898, recommande de « *donner l'enseignement sous une forme dialoguée, en sorte que l'élève croie continuellement qu'on lui adresse la parole* » (selon SIMONNOT E. 1901, p. 27). Le dialogue professeur-élèves devient donc la forme quasi permanente de l'activité langagière en classe, et la question un « *instrument de travail* […] *qu'il faut employer de façon systématique et continue* » (CAMERLYNCK G. 1903, pp. 490-491). L'instruction de 1902 reconnaît comme celle de 1890 l'artificialité de la méthode interrogative dans les débuts de l'apprentissage – très forte en effet puisqu'elle s'y applique aux leçons de choses. Mais elle estime que la conversation peut et doit devenir progressivement plus libre et plus naturelle par la suite, lorsque, comme le recommandait déjà l'instruction de 1890, elle se fait en quelque sorte à un second niveau, à propos d'un autre exercice, étude d'un texte, exposé oral, devoir écrit, etc.

D. COSTE parle à propos de la conversation dans la MD de « *parole superflue* » : « *Un langage transparent vient se coller sur l'évidence des choses et des actes ; mais cette transparence est celle de la redondance et de la vacuité* » (1972, p. 21). C'est très bien dit mais un peu sévère : d'une part ce n'est vrai que dans la première période directe – la conversation en classe se faisant ensuite à partir de textes, et donc au moins en partie sur les différences de compréhension et d'interprétation personnelles des élèves – ; d'autre part cette artificialité des tout débuts de l'enseignement, que les méthodologues directs reconnaissent par ailleurs eux-mêmes, n'est pas aussi facilement contournable que les défenseurs de l' « *approche communicative* » voudraient aujourd'hui le faire croire.

Il y a cependant parmi les méthodologues directs deux tendances privilégiant chacune l'une des deux fonctions différentes de cet exercice de conversation directe dans la deuxième et la troisième période, à la fois exercice de réemploi dirigé et exercice d'expression libre. Certains, comme É. HOVELAQUE, considèrent que l'explication dialoguée des textes doit être un « *exercice de précision et de rigueur, exercice lent et approfondi d'assimilation sûre, de fixation exacte* » (1911, p. 220) ; d'autres se montrent soucieux de rompre le plus souvent possible avec la rigidité de la méthode interrogative, comme A. GODART qui recommande par exemple dans le contrôle de la leçon antérieure la « *suppression progressive du système des questions et des réponses, l'élève devant parler le plus possible sans notre intervention* » (1903, p. 484). Ce même auteur, précisément, situe dans son excellent article de 1903 le rôle de la méthode interrogative dans la rupture entre la MT et la MD :

> *Avec la méthode directe, la lecture s'affranchit résolument de la traduction. Ce n'est plus par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'élève arrive à l'intelligence du texte, mais par l'élaboration de ce texte dans la langue enseignée. La traduction cesse d'être une fin en soi, pour n'être plus qu'un simple procédé de contrôle, qu'un moyen rapide de nous assurer qu'à la rigueur l'élève pourrait s'en passer. Et encore n'intervient-elle qu'exceptionnellement ; car si c'est directement, par la conversation, que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons s'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. Loin donc d'être indispensable, la traduction tend à se supprimer d'elle-même ; et, à sa place, intervient la conversation dialoguée, qui, dans la méthode classique, n'apparaissait que comme un prolonge-*

> *ment, un luxe accessoire ; si bien qu'en dernière analyse il y a complet renversement des termes qui constituent le travail de la lecture, et, à la limite, élimination du second.* (p. 473)

Ainsi l'explication du texte littéraire prend-elle avec la MD la forme qu'elle gardera jusqu'à nos jours, et qui se transmettra pour une bonne part au traitement pédagogique actuel des textes non littéraires dans l'Enseignement scolaire : *« L'analyse du texte avec l'interprétation des mots nouveaux doit rester à tout prix une causerie générale, une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte. »* (GODART A. 1903, p. 473)

Chapitre 2.2.5. La méthode intuitive

C'est la méthode qui dans la MD permet l'enseignement direct de la langue étrangère (la méthode directe) par le recours aux capacités d'intuition des élèves eux-mêmes (méthode active). Sans l'avoir nommée, certains auteurs avaient très tôt remarqué son fonctionnement dans la « *méthode naturelle»,* comme PLUCHE en 1735 :

> *Quand un étranger se trouve parmi nous, ses yeux et son imagination s'instruisent par la vue des objets, par la prononciation des sons qu'il y entend joindre, par le geste des personnes qui l'entretiennent. On ne saurait croire combien l'air du visage, le mouvement des yeux et le ton de la voix se proportionnent aux circonstances et donnent d'énergie à la parole. Avec ces secours, notre voyageur trouve autant de maîtres que de personnes qui parlent en sa présence. On l'instruit* sans *songer à l'instruire, et il apprend, même lorsqu'il se propose tout autre chose que d'apprendre.* (p. 76)

L'expression de « *méthode intuitive* » sera jusqu'après 1918 utilisée parfois en France comme synonyme de *« méthode directe »* pour désigner l'ensemble de la MD. Elle révèle l'influence du modèle allemand puisqu'elle est la traduction de l'expression de *Anschauungsmethode,* parfois reprise telle quelle par certains méthodologues français (ainsi DELOBEL G. 1899 et CAMERLYNCK G. 1903).

Pour F. Dittès, cette méthode intuitive est avec l'objectif pratique le seul point commun entre toutes les expériences de rénovation de l'enseignement des LVE qui se multiplient en Allemagne à la fin du XIX^{ème} siècle : « *Actuellement encore en Allemagne il faut reconnaître que la nouvelle méthode n'est pas sûre de ses principes et qu'entre ses partisans il n'y a de commun que la conviction inébranlable du principe intuitif et pratique, mais que, pour le reste, il n'y a unité de vue ni sur l'objet de l'enseignement, ni sur les voies et moyens. »* (cité par BAILLY E. 1903b, p. 171)

Si l'on en croit F. BUISSON, « *dans la langue courante de la philosophie et par suite de la pédagogie allemandes,* anschauung *se prend généralement dans ce sens exclusif [de* perception par les sens], *et l'enseignement intuitif ne signifie guère autre chose que l'enseignement par les sens et essentiellement l'enseignement par l'aspect »* (1887, p. 1374). Certains méthodologues français vont cependant jouer sur la polysémie du mot *Angschauung,* qui peut correspondre à la fois :

– à la **vue** des choses sensibles : cf. les expressions parfois utilisées de l'« *enseignement par* **l'aspect»** (Instruction de 1902)/ l' « *enseignement au moyen* d'**images** *et* d'**objets** (WICKERHAUSER N. 1907, p. 226) ;

– à **l'intuition** au sens le plus courant du mot : certains comme E. Bailly et E. Holevaque l'appellent aussi la « *divination » ;*

– et à la **vision** des choses mentales.

Le mot *intuition* en vient ainsi à désigner de manière très large la faculté que possède tout élève d'opérer des associations directes – sans passer par l'intermédiaire de sa langue maternelle – entre la langue étrangère et la réalité soit **montrée aux yeux**, soit **suggérée à l'esprit**, soit **évoquée en langue étrangère** en s'appuyant sur sa compétence linguistique déjà acquise. À chacun de ces modes d'accès à la réalité étrangère

correspondent trois types différents d'intuition : *l'intuition directe, l'intuition indirecte* et *l'intuition mentale.*

Cette typologie n'est pas utilisée dans les instructions officielles, et les méthodologues directs qui en font usage diffèrent souvent eux-mêmes sur les divers procédés relevant de chacune de ces intuitions. Dans la pédagogie de l'Enseignement primaire aussi, l'expression de *« méthode intuitive »* avait pris un sens très large. Pour l'auteur de l'article (non signé) « Intuition et méthode intuitive » dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. BUISSON, c'est toute la pédagogie moderne qui se cristallise dans cette méthode, « la seule [...] *qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes ; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment. »* (1887, p. 1374)

a. L'intuition directe

C'est celle qui est pratiquée principalement dans la première période, et qui permet à la **leçon de choses** de devenir une « *leçon de mots* » (Instruction de 1890). A. GODART (1903, p. 447) l'appelle « *l'intuition matérielle »,* et c'est effectivement celle

> *qui s'exerce sur les choses réelles que l'élève peut voir ou manier dans le milieu immédiat où nous le prenons : la classe avec son matériel ; les actes de la vie scolaire ; l'enfant lui-même, son corps et ses vêtements ; les alentours de l'école, enfin tout ce qui tombe directement sous les sens. Il y a là une matière très riche qui suffit amplement à une année d'études* (SIMONNOT E. 1901, p. 20).

C'est ce que l'instruction de 1902 appelle *« l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet ».*

On trouvera en Annexe 3 un modèle de ce type de leçon orale, qui doit servir selon l'auteur du manuel dont elle est extraite à la préparation d'une leçon écrite sur le thème du « tableau » (leçon que l'on trouvera aussi reproduite dans la suite de cette Annexe).

L'expression de « leçons *de choses* », qui s'est répandue chez les pédagogues de l'Enseignement primaire français à partir des années 1860, est une traduction de l'anglais *object teaching, object lessons.* Plâtrier, dans son article « Leçons de choses » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. BUISSON, résume ainsi la présentation que fait A. BAIN (dans *La Science de l'éducation,* 1879, trad. fr. 1885) des trois principales acceptions, non exclusives l'une de l'autre, de cette expression :

> *1° d'abord la leçon de choses consistant à mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'une idée abstraite : ainsi quand on lui présente quatre pommes, quatre noix, quatre livres, quatre personnes, etc., pour éveiller en lui la notion du nombre* quatre, *etc. ;*
>
> *2° la leçon de choses consistant à lui faire voir, observer, toucher, discerner les qualités de certains objets par le moyen des cinq sens : c'est à proprement parler l'éducation des sens ;*
>
> *3° la leçon de choses consistant à lui faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités fournis soit par la nature, soit par l'industrie, dont il ignorait jusqu'au nom : c'est une double leçon tendant à faire apprendre à la fois une chose et un mot, un fait et son expression, un phénomène et le terme qui le désigne, et par extension toute une classe de phénomènes et toute une classe de mots qui les expriment »* (1887, p. 1530).

On voit que c'est la « leçon *de choses* » dans cette troisième acception qui va être utilisée en classe de LVE. Mais les choses y étant supposées déjà connues des élèves et leurs noms acquis en langue maternelle, il n'y s'agit plus, selon l'expression utilisée par le rédacteur de l'instruction de 1890, que d'une « *leçon de mots ».*

Pour cet *«enseignement par l'aspect»,* l'instruction de 1902 conseille : « *On se servira* utilement *d'objets réels ou figurés, de tableaux, etc. »* : après avoir épuisé l'espace de la salle de classe, les objets qui s'y trouvent et les actions que l'on y peut effectuer, l'intuition directe peut en effet continuer à s'exercer :

– sur les objets apportés en classe : les armoires des classes de langue, les serviettes et les poches des professeurs de LVE n'ont jamais été aussi remplies qu'à cette époque, et c'est sans doute pour les soulager quelque peu que F. Nathan propose en 1903 des modèles réduits de « *collections d'objets en nature » ;*

– sur les schémas et dessins effectués par le professeur lui-même au tableau ;

– et surtout sur les images : « *Sans images, pas de méthode directe ; on retomberait fatalement dans la traduction »*, affirme Ch. Schweitzer dans le *Livre du maître* de son *Enseignement direct de la langue allemande* (A. Colin, 1904, Avant-propos p. VI). Toutes les grandes maisons d'édition, à l'imitation de la maison Hölzel en Allemagne dans les années 1880, publient des collections de tableaux muraux, accompagnés parfois de légendes explicatives et de listes de vocabulaire. En voici la méthode d'exploitation telle qu'elle est recommandée par l'instruction de 1908 :

> Les *meilleures images sont celles qui contiennent en un cadre commun un nombre assez grand d'objets, de plantes, d'animaux et surtout de personnes en action. L'image doit être traitée méthodiquement, en vue du vocabulaire et de la grammaire. On peut voir successivement : les objets, les plantes, les animaux, les personnes, ou suivre un autre plan : à droite, à gauche, au premier plan, au fond, en haut, en bas, etc. Il faut intéresser les enfants aux personnages, donner des noms à ceux-ci et en faire les héros de petites histoires.* [...] *Le professeur n'oubliera pas, en décrivant les tableaux, d'interroger les élèves, car il ne doit pas perdre de vue que c'est la faculté de parler qu'il doit leur donner et entretenir chez eux. Quand tous les éléments que fournit le tableau seront connus, il faut le décrire dans son ensemble. C'est le maître qui décrira le premier, les élèves le second et les suivants, oralement d'abord, ensuite par écrit.*

Ces tableaux muraux reprenant sous forme de scènes de la vie quotidienne les différents thèmes au programme de première et de seconde année, ils peuvent être utilisés comme de véritables « *auxiliaires »* – c'est le titre que l'éditeur G. Delmas donne aux tableaux qu'il publie en 1903 – pour une préparation uniquement orale des leçons du manuel, où se retrouvent traités les mêmes thèmes sous forme écrite ; ils permettent ainsi le maintien de la méthode orale intégrale en début de leçon, une fois épuisées les possibilités de conversation sur la situation de classe. Certaines collections de tableaux muraux sont d'ailleurs éditées spécialement pour un manuel déterminé (par ex. pour *Jack the naughty Boy,* ***L.*** Ritz, Hachette, 1910), et parfois reproduites à la fin de ce manuel (par exemple dans *L'Enseignement direct de la langue allemande,* Ch. Schweitzer, A. Belin, 1904).

Cette articulation entre tableaux muraux et leçons des manuels devrait être prise en compte pour une étude détaillée – qui ne peut se faire ici – de la place et du rôle de l'image dans la MD. Une telle articulation explique en partie le caractère très peu systématique de l'utilisation des images dans les manuels directs de la période 1902-1914, et l'extrême diversité des fonctions qui peuvent leur être assignées : elles ne sont pas encore principalement destinées, comme dans la méthodologie audiovisuelle, à faciliter l'explication et l'exploitation du texte (ou du dialogue) de base, et se présentent d'ailleurs très rarement en séries.

Leur fonction prioritaire reste celle d'explication de mots isolés, et particulièrement de représentation d'objets concrets ; il s'agit là d'un legs historique, renforcé par la technique de la leçon de choses (qui devient une « *leçon de* **mots »** dans l'instruction de 1890), d'une conséquence de l'inflation lexicale dans la MD, mais aussi de l'effet d'une certaine conception de la langue et de son apprentissage. Même dans l'analyse de la « *méthode naturelle »*, c'est l'acquisition des mots isolés correspondant à des objets concrets que privilégient les méthodologues réformateurs. Comme A. BAIN dans les lignes ci-dessous :

> *C'est en associant les mots directement avec les objets ou les idées que l'acquisition d'une langue marche le plus rapidement. C'est ce que fait celui qui apprend sa langue maternelle. Il est en présence de quelques objets – un feu, une boule, un chat –* qui captivent son *attention pour le moment ; le nom qui vient frapper son oreille se confond dans le même acte d'attention, et se trouve bientôt associé à l'objet. Plus une chose fait impression, plus son nom se grave rapidement dans l'esprit : un éclair, un*

> *bruit soudain, un mouvement rapide, une rupture, si on les nomme au moment où ils se produisent, exigent rarement une répétition du nom. »* (1879, p. 234)

Mais souvent les images directes visent simplement un effet esthétique, en permettant d'aérer les textes et d'en varier la présentation. Les auteurs de manuels directs insistent souvent sur cet aspect de leurs illustrations, non pas gratuit à leurs yeux mais en rapport avec la méthode active. Pour L. Marchand, pourtant l'un des précurseurs de la méthodologie audiovisuelle, « *les nombreuses illustrations répandues* dans notre *texte auront peut-être pour effet de corriger l'aridité d'une matière que les élèves n'abordent pas toujours avec plaisir » (Méthode intuitive illustrée,* Larousse, 1915, Préface).

Dans certains manuels enfin, certaines images sont conçues comme supports de réemploi de formes linguistiques, mais de manière tout à fait indépendante des textes. Pour l'auteur des *Lectures pratiques d'allemand moderne,* par exemple, « *les illustrations intercalées dans les textes ont été spécialement composées en vue de leçons orales, de conversations et de devoirs écrits* » (M. Vecker, Larousse, s.d., Préface p. VI).

Même dans la *Méthode intuitive illustrée* de L. Marchand citée ci-dessus, où l'illustration est la plus abondante, et dont l'auteur développe par ailleurs dès cette époque, à partir d'une critique systématique de la MD, des idées qui annoncent comme nous le verrons la méthodologie audiovisuelle, l'utilisation de l'image présente dans l'ensemble les mêmes caractéristiques. On pourra se reporter à l'Annexe 4, où se trouve reproduit un dialogue illustré de la *Méthode Marchand. La famille Dupont* pour l'enseignement du FLE (Imp. J. de Mersch, 1920). La fonction des images y est comme on peut le constater d'expliquer **hors situation** des mots concrets isolés, contrairement aux images audiovisuelles qui viseront les unes à représenter uniquement la situation de communication du dialogue, les autres à présenter des objets concrets comme les images directes, mais **en situation**, c'est-à-dire tels que les personnages, au moment où ils parlent, peuvent les voir (ou du moins se les imaginer : ils sont alors représentés dans des bulles).

La *Méthode intuitive illustrée* de 1915 offre cependant quelques exemples de séries d'images qui suivent le déroulement narratif d'un texte, fait rarissime dans les manuels directs, où l'image situationnelle est en règle générale unique. Les bandes dessinées, soit muettes *(Lehr und Lesebuch Classe de* d^{e}, F. Meneau, A. Wolfromm et Th. Lorber, Didier, 1903), soit avec légendes (*Lehr und Lesebuch* Classe de 6^{e}, 1902) soit avec bulles (dans la *Méthode intuitive illustrée* de 1915), sont elles aussi peu fréquentes, et dans la plupart des cas regroupées dans une partie spéciale de l'ouvrage.

L'image situationnelle de la méthodologie audiovisuelle se place malgré tout, à mon avis, dans le prolongement naturel de la conception de l'image comme auxiliaire de la méthode intuitive : un professeur direct, M. MARSULLAT, propose ainsi, dans un article de 1905 intitulé « *De* la *mimique dans l'enseignement des langues vivantes : du rôle de la lanterne magique »*, d'utiliser ce nouvel instrument pour mettre en scène des personnages et en obtenir une « saisie *globale* » immédiate : «Ce n'est pas *l'attraction puérile de cet instrument qui m'a séduit ; j'ai pensé à m'en* servir *le jour où j'ai vu qu'il y avait des limites* [dans la MD], *qu'il fallait une gradation parfois trop lente et trop difficile pour arriver à représenter un personnage »* (p. 313). C'est par ailleurs la disparition (très) progressive des tableaux muraux, dans la méthodologie active qui suivait sur ce point la tradition directe, qui posera le problème d'une véritable intégration de l'image dans le manuel, c'est-à-dire d'une systématisation de la relation texte-image qui trouvera son achèvement historique dans la méthodologie audiovisuelle dite « *intégrée ».*

b. L'intuition indirecte

Selon Ch. SCHWEITZER (1903), alors que l'intuition directe s'exerce sur la réalité ou sa représentation figurée, l'intuition indirecte suggère cette réalité grâce à des procédés comme :

– le geste, qui permet par exemple de présenter *des objets* (le violon, le cheval...), *des formes* (grand, petit...), *des notions* (un peu, beaucoup...) ;

– la mimique, qui peut faire comprendre *des sensations* (le chaud, le froid...), *des sentiments* (la colère, la surprise...) ;

– l'intonation, qui suffit souvent à faire sentir l'ironie, le doute... ;

– les mouvements : être pressé, être saoul... ;

– etc.

Pour les traditionalistes, l'utilisation de tous ces procédés mettait en danger la dignité professorale et le sérieux des études. A. DUMERIL estime que la discipline en classe de LVE « *est déjà compromise par les fanatiques de la méthode directe, lesquels engagent le maître à feindre de pleurer pour expliquer aux enfants le sens des verbes* weinen *et* to weep, *et à boiter pour leur faire comprendre les adjectifs* lahm *et* lame. *Le chant pourra facilement détruire le peu d'autorité que la mimique expressive de l'infortuné lui aura laissé »* (1902, p. 254), et pour H. PARIGOT, « *les classes de langues vivantes seraient devenues des cirques où des grimaces ridicules tendraient à remplacer dans l'esprit des élèves la culture pondérée, artistique, que donnent les études classiques. »* (selon MOREL A. 1907, p. 147)

c. L'intuition mentale

A. GODART la définit ainsi : *« À l'aide des mots qu'il sait, nous suggérons à l'élève la vision de choses éloignées, d'actes possibles »*. Il s'agit là de l'explication par ce que l'on appelait à l'époque les *« contextes »,* les « *circonstances »* ou les « *exemples »*, c'est-à-dire des situations concrètes qui permettent d'expliquer même des mots abstraits sans équivalents dans la langue maternelle de l'élève. A. GODART prend l'exemple du mot allemand *sehnsuch* apparaissant dans la phrase suivante d'un texte de K. Mullenhoff (je traduis sauf le mot à expliquer) : « *Le cœur plein de **[sehnsuch]**, la jeune fille se souvenait de ses parents disparus et de son frère absent en attendant ardemment son retour»* (1903, p. 474). Voici l'explication qu'il propose de réaliser en classe (je traduis de l'allemand, sauf le mot à expliquer) :

> C'est *l'automne, il fait de plus en plus froid. L'hirondelle veut partir dans les pays chauds. Elle y pense avec **[sehnsuch]**. À présent l'hiver est* passé. *Il fait beau à nouveau. L'hirondelle est encore en Afrique mais elle veut revenir chez nous. Elle pense* à son *ancien nid. Comment ?* – Avec ***[sehnsuch]***. *C'est ainsi que toi aussi tu penses aux vacances. Mais elles sont encore loin. Comment penses-tu aux vacances ? – Avec **[sehnsuch]**. Et la jeune fille, comment pense-t-elle* à ses *parents et à son frère ? Est-elle joyeuse ? – Non, elle est triste, elle voudrait revoir son frère. Elle pense à lui avec **[sehnsuch]**, etc.* (1903, p. 478).

L'élève est censé comprendre – comme mes lecteurs... – que *sehnsuch* équivaut ici au français *nostalgie.*

Pour F. FEIGNOUX, ce type d'explication constitue « *la forme la plus parfaite de l'explication directe, parce qu'elle a recours au langage »* (1909, pp. 250-251), et c'est effectivement le procédé intuitif d'explication lexicale qui répond le mieux au principe de base de la MD : « *Une langue s'apprend par elle-même... »* (Instruction de 1890). C'est aussi de l'intuition mentale que relèvent les autres procédés d'explication par le langage tels qu'on les trouve dans les dictionnaires unilingues : étymologie, synonymie, antonymie, etc.

Les méthodologues directs, hommes de terrain et d'expérience s'il en fut, connaissent et reconnaissent le phénomène de traduction mentale chez l'élève. H. LAUDENBACH par exemple qui remarque : *« Quand je me suis évertué longtemps à faire découvrir le sens d'un mot déterminé, m'efforçant d'y projeter toute la lumière possible, **presque toujours** c'est le mot français qui monte aux lèvres des élèves, et y éclate en quelque sorte, malgré mes prohibitions. »* (1903, p. 79) Mais cela ne constitue pas pour lui un argument contre la méthode intuitive, car « *ce mot a été l'occasion a un exercice qui, lui, a été parfaitement direct et qui eût été perdu si vous aviez commencé par donner la traduction. Qu'importe, dès lors, que le mot se présente sous une forme ou sous une autre ; ce n'est pas lui, malgré les apparences, qui dans cette démarche est l'essentiel, mais le chemin parcouru pour y atteindre. »* (*id*.)

A. GODART note lui aussi ce même phénomène de traduction mentale, mais il estime qu'il disparaît peu à peu au fur et à mesure des progrès des élèves :

> *Il dépend de nous que cette habitude devienne de moins en moins impérieuse et que la conscience d'abord pleine et claire qu'il* [l'élève] *a du mot français s'amoindrisse, s'assourdisse. Si, dans certains esprits, ce mot n'est jamais complètement éliminé, il y est du moins comme étouffé par des associations en langue étrangère qui s'y seront accumulées, et la parole intérieure, tout imprégnée d'éléments anglais ou allemands, se libère de plus en plus du langage maternel* (1903, p. 479).

On voit que chez ces deux méthodologues directs apparaît une distinction implicite entre ce que nous appelons aujourd'hui la démarche d'enseignement et la démarche d'apprentissage. La prise de conscience, encore floue et non théorisée, de l'existence de ces deux démarches, constitue une nouvelle rupture et un progrès didactique considérable par rapport à la MT, où modes d'enseignement et modes d'apprentissage se confondaient et restaient constants de la première à la dernière année de cours. Un tel progrès a sans doute été permis par la notion même d'**intuition** de l'élève, faculté autonome qui peut être sollicitée mais jamais entièrement contrôlée par les procédés et techniques d'enseignement.

L'instruction de 1908, qui marque historiquement l'apogée de l'effort de construction théorique de la MD, va elle aussi relier la démarche inductive en grammaire à la méthode intuitive :

> *De même que l'étude du vocabulaire doit se faire par intuition, la grammaire doit pénétrer dans les jeunes intelligences par insinuation. On ne parle point de la règle, on montre, dans une série de phrases écrites au tableau, les formes diverses du substantif, du verbe et de l'adjectif,* sans *oublier les pronoms. Quand ces formes sont inscrites, bien comprises, on en tire le paradigme ; on le fait trouver par les élèves.*

Une telle démarche inductive (« *des exemples aux règles* ») est considérée comme essentielle par tous les méthodologues directs, parce qu'elle s'oppose à la démarche déductive de la MT (« *des règles aux exemples*»), et tous les auteurs de manuels directs élaborent leurs textes de base, dans les premières années, de manière à y introduire des variations des structures grammaticales étudiées en nombre suffisant pour alimenter la réflexion des élèves et éventuellement la présentation plus complète du professeur.

Ce nombre parfois important de variations d'une même structure renforce d'ailleurs l'aspect artificiel, « didactique », des textes de base.

Et c'est sans doute pour l'éviter, un peu comme le feront les concepteurs de cours audiovisuels de la première génération avec les *« mécanismes grammaticaux »*, que Ch. Schweitzer introduit d'emblée dans son *Enseignement direct de la langue allemande,* pour les problèmes les plus complexes, des sortes de corpus de réflexion grammaticale constitués de phrases isolées ; voici ci-dessous un exemple, qui concerne le problème de la place de la négation allemande *nicht,* très variable selon les différentes constructions de la phrase :

§ 69. — Negati've Konjugatio'n.

Id ſte' be nich't au'ſ.
Id ge' he nich't au die Ta' fel.
Id nech'me die Krei'de nich't.
Id ſchrei'be das Da'tum nich't.
Id le' ge die Krei'de nicht't we'g.

Id neh'me den Wiſch' lappen nich't.
Id wi'ſche die Ta' fel nich't a'b.
Id le' ge d. Wiſd' lappen nich't we' g.
Id ge' be nich't an m. Pla' ţ zurü'ct.
Id feţ'e mich nich't.

§ 69. — Conjugaison négative

Je ne lève pas
Je ne vais pas au tableau
Je ne prends pas la craie
Je n'écris pas la date
Je ne pose pas la craie

Je ne prends pas le chiffon
Je n'efface pas le tableau
Je ne pose pas le chiffon
Je ne retourne pas à ma place
Je ne m'assieds pas

(je traduis)

H. LAUDENBACH propose quant à lui en 1902 de faire tenir aux élèves un « *cahier de grammaire* » où des regroupements, complétés au fur et à mesure de l'étude des textes, finissent par constituer ces mêmes corpus de réflexion. L'idée est mise en pratique pour la série The *Boy's own Book*, *The Girl's own Book* par R. Obry, qui propose une « *grammaire personnelle* » *(The Boy's and Girl's own Grammar,* H. Paulin éd., 3e éd. 1907), sorte de carnet où seuls sont imprimés les titres, les cadres et quelques exemples types d'un manuel de grammaire, et que l'élève doit remplir lui-même par des exemples tirés de ses textes d'étude.

Une autre raison de cette mise en exergue de la démarche inductive en grammaire dans la MD est sans doute qu'une telle démarche permet aux méthodologues directs de se réclamer des prestigieuses *sciences expérimentales* alors en plein essor à l'époque. G. VARENNE écrit ainsi en 1907 :

> *N'y a-t-il pas des sciences qui reposent uniquement sur l'expérience des faits, dont elles s'efforcent de dégager des lois ? Notre enseignement de la grammaire procède de même. Il oblige à aller des faits particuliers aux lois générales, il l'amène* [l'élève] à *découvrir de lui-même ces lois, dès que son expérience est suffisante ; il développe ainsi toutes ses facultés d'observation et tient son sens critique sans cesse en éveil.* (p. 240)

Notons au passage à la fin de cette citation le souci chez les méthodologues directs de rappeler que leur méthodologie est aussi et même plus formative que la MT : nous sommes en période d'autodéfense de la MD. Remarquons aussi – mais on n'en finirait pas de tirer des passerelles entre les diverses méthodes de la MD, et entre ces méthodes et la réflexion épistémologique de l'époque – que la liaison entre la démarche inductive et la méthode active se retrouve dans la « *méthode expérimentale* ». Claude Bernard écrit ainsi dans ses Leçons sur *les phénomènes de la vie* (1885) : « *Quand il se trouve en présence de la nature, l'homme obéit à la loi de son intelligence en cherchant à prévoir ou à maîtriser les phénomènes qui éclatent autour de lui. La prévision et l'action, voilà ce qui caractérise l'homme devant la nature... La science a pour but de définir l'action* » (cité par LARGEAULT J. 1986, p. 178).

Une autre conséquence révolutionnaire de l'application de la méthode intuitive à l'enseignement des LVE est l'apparition très nette de la notion d'**approche globale** ou **synthétique.** Approche globale au niveau de la phrase d'abord, le mot, pour tous les méthodologues directs, ne devant jamais être introduit, expliqué et assimilé de manière isolée, mais dans des propositions complètes. Ce n'est déjà pour F. GOUIN qu'une application de la méthode naturelle : « *Tout mot isolé est une abstraction ; l'enfant n'entend pas les abstractions. C'est par la synthèse que débute l'esprit humain. La faculté de l'analyse est le fruit de l'âge, de l'expérience et de la réflexion.* » (1880, p. 72) En « *associant l'intuition et le son* », le professeur direct, suivant une formulation très significative de Martin Hartmann, « *procède ainsi par une sorte de projection synthétique de blocs de langue vivante dans son esprit* [de l'élève]. » (cité par BAILLY E. 1897)[21]

Aussi ne faut-il jamais, selon l'expression de l'époque, « *séparer l'apprentissage du lexique de celui de la grammaire* », car le mot, nous explique l'inspecteur général Émile HOVELAQUE, « *ne prend sa véritable existence que quand ses trois puissances séparées – sonorité, signification, rapports grammaticaux avec d'autres mots – se trouvent réunies ; et c'est dans ces rapports et avec toutes ses puissances réunies qu'il faut toujours le faire connaître d'abord à l'élève : il apprendra toujours le sens du mot par la phrase et non le sens de la phrase par les mots.* » (1911, p. 217)

C'est là un nouvel argument pour condamner l'usage du dictionnaire, qui « *détourne* à *chaque instant son attention* [de l'élève] *du texte qu'il est appelé à comprendre, de l'agencement général de la phrase, du rapport des formes grammaticales.* [...] *Les difficultés de détail, semées à chaque pas devant lui, l'empêchent de voir l'ensemble* » (A. Bossert et T. Beck, *Les mots allemands groupés d'après le sens,* 7e éd. 1891, Préface

[21] On notera au passage les similitudes avec le globalisme de la méthode audio-visuelle dite « structuro-globale » (SGAV) de Saint-Cloud-Zagreb.

p. VI). Il peut sembler paradoxal qu'une telle déclaration de globalisme soit faite dans la préface d'un recueil de listes de mots accompagnés de leur traduction. Nouvelle preuve que ce genre d'ouvrages, lors de son apparition dans les années 1880, fut conçu dans une perspective de renouvellement de la didactique des LVE, comme support d'exercices de type direct.

On retrouve cette approche globale dans la MD au niveau du texte lui-même. Deux articles de 1903 déjà cités, celui de H. LAUDENBACH et celui de A. GODART, me paraissent à ce propos fondamentaux, parce que ce sont à ma connaissance les premières fois qu'apparaît aussi clairement expliquée et aussi fermement recommandée une telle approche pédagogique des textes. On me pardonnera, pour cette raison, de les citer tous deux très longuement. H. LAUDENBACH écrit :

> *Je crois qu'en mettant l'élève en présence d'un texte, il faut lui en donner d'abord une idée d'ensemble sans lui en montrer les détails.*
>
> *À vouloir marcher d'emblée en pleine lumière, on risque toujours de voir le mot français s'interposer entre l'idée et son signe étranger, on incite l'élève à traduire. Si, dès le début, vous appelez son attention, successivement, sur tous les mots, il ne résistera guère à la tentation de recourir à l'instrument d'analyse dont il se sert d'habitude pour cet usage et qui est sa langue maternelle.*
>
> *Toutes les fois qu'il lui sera plus commode de traduire que de comprendre, il fera le moindre effort, il traduira, plus ou moins mentalement.*
>
> *Si vous voulez faire un exercice véritablement direct, n'acheminez votre élève que progressivement vers l'intelligence des mots.*
>
> *Qu'un texte lui apparaisse d'abord, ainsi qu'à l'enfant qui sait lire à peine, comme un ensemble* sur *lequel flotte une lueur un peu confuse. Laissez-le se débattre un moment au sein de cette demi-obscurité. Aidez ensuite son effort vers la lumière, et quand le morceau apparaît en pleine clarté, alors seulement faites-lui penser des mots isolés.*
>
> *Au lieu de voir dans un texte une série de mots juxtaposés qu'il faut faire entrer l'un après l'autre, dès le début, dans la pleine lumière de la conscience, je le considère comme un « tout » dont il faut s'emparer d'une prise directe, par intuitions successives, qu'il faut soumettre, et chaque fois dans sa totalité,* à des *élaborations variées, afin d'en faire ressortir nettement le détail.* (p. 79)

Pour A. GODART aussi, c'est une telle démarche qui caractérise ce qu'il appelle la « *lecture directe* » :

> *Quel est donc le but que la méthode directe assigne à la lecture ? C'est d'être elle-même une lecture directe. L'idéal est d'amener l'élève à comprendre un texte en langue étrangère, directement, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle. L'élève, formé par la méthode constructive, a besoin, pour découvrir le sens d'un texte, de le transposer en français. Lors même que le vocabulaire lui en est familier, l'ensemble lui reste obscur et ne s'éclaire que progressivement par une traduction minutieuse. La lecture directe le dispense de cette opération, en lui donnant la révélation immédiate du sens du passage. D'un seul coup d'œil, il embrasse la phrase lue, ou plutôt il cesse de la voir, pour l'entendre. Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnancement de l'ensemble. Il est dans la situation de quelqu'un qui comprend une phrase prononcée en langue étrangère, sans être en état de la reconstituer dans le détail et sans avoir une notion nette des éléments qui la composent. Au travail analytique et lent de la lecture grammaticale, la lecture directe substitue ainsi une impression synthétique et instantanée.* (p. 472)

Cette approche globale des textes n'avait pas encore été relevée jusqu'à présent, à ma connaissance, dans la MD française ; elle m'y paraît pourtant essentielle puisqu'elle permet la poursuite dans la deuxième et la troisième période à la fois de la méthode directe, de la méthode active et de la méthode orale. On retrouve d'ailleurs à son propos l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement : de même que la capacité à converser en

langue étrangère s'obtient dans la MD par la « *conversation directe* », qui s'efforce comme nous l'avons vu d'imiter dès les débuts de l'apprentissage la conversation naturelle, de même la lecture cursive du natif, *« synthétique et instantanée »,* efficace même si la compréhension de certains mots isolés n'est pas assurée, devient le modèle de la « *lecture directe ».*

On remarquera que l'approche globale est recommandée aussi à la même époque dans l'explication de textes en français langue maternelle, qui débute par une recherche du thème du passage et de son plan. Notons aussi que, contrairement à de récentes propositions en FLE (par ex. MOIRAND S. 1979), où apparaissent des procédures plus ou moins formalisées s'appuyant sur l'analyse de discours, cette approche globale n'est pas « armée » dans la MD puisqu'elle y est fondée sur la seule « *intuition ».*

Cette approche globale des textes représente elle aussi une rupture radicale avec la MT. Elle a dû passer très difficilement dans la pratique des professeurs, parce qu'elle allait à l'encontre de toute la tradition universitaire française, pour laquelle démarche analytique et démarche rationnelle étaient inséparables. Cette approche posait problème à l'intérieur de la MD elle-même, dans la mesure où elle était susceptible d'être considérée comme contraire au principe de progression du simple au complexe, du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du particulier au général. Elle n'apparaît jamais clairement recommandée dans aucune instruction officielle directe, sans doute parce qu'il n'y avait pas accord entre les inspecteurs généraux eux-mêmes. Contrairement à H. LAUDENBACH et à A. GODART, l'inspecteur général J. FIRMERY proposait ainsi dans son schéma de classe l'explication préalable par le professeur de tous les mots inconnus du texte (cf. *infra* p. 115).

Un autre inspecteur général, É. HOVELAQUE, reprend par contre dans un article de 1911 l'idée d'approche globale, en des termes que je citerai ici intégralement, parce qu'on y voit comment la méthode active vient s'y articuler à la méthode intuitive, à un moment où les méthodologues directs cherchent à renforcer la cohérence théorique de leur méthodologie et son articulation à la pédagogie générale scolaire :

> *Méthodiquement, il faut habituer les élèves à deviner le sens général d'un passage avant toute explication de mots, parce que c'est ainsi seulement qu'on leur donnera l'impression que, pour comprendre un texte, il n'est pas indispensable de connaître tous les termes qu'il contient, et que pour intéresser il n'est pas nécessaire qu'il soit compris tout entier.* [...] *L'essentiel est de leur ménager des plaisirs de découverte progressive, par des clartés successives d'éclairer peu à peu, pour tous et par tous, jusqu'aux moindres recoins du texte, en leur donnant toujours le sentiment de l'effort personnel et de la résistance vaincue.* [...] *Le travail d'interprétation leur deviendra un plaisir, parce qu'il mettra en jeu des habitudes et des facultés constamment exercées et qui, partant, s'exerceront avec aisance et bonheur : ils liront parce qu'ils auront l'impression qu'ils peuvent lire :* possunt, quia posse videntur ; *et pour leur donner cette impression cet exercice peut beaucoup.* (p. 221)

Pour É. HOVELAQUE, la méthode intuitive et l'approche globale sont des composantes indispensables de la **lecture cursive,** dont l'instruction de 1908 prévoit des exercices en classe dès la fin de la seconde période, afin de préparer les élèves, après la **lecture expliquée,** à l'objectif final de **lecture *« spontanée »***(sur cette progression, cf. *infra* p. 113). Dans ces exercices de lecture cursive, les textes devront être lus dans un premier temps à voix haute par le professeur ou un élève, puis individuellement, en silence, et surtout « *rapidement, sans s'arrêter, à seule fin d'en lire beaucoup, et, à force de voir revenir des mots, de s'habituer à en deviner le sens et à étendre ainsi le vocabulaire par une divination personnelle permanente.* [...] *Il importe peu que le sens de ces termes soit un peu flottant dans leur esprit* [des élèves] ; *peu à peu il se précisera. »* (1911, p. 225)

Chapitre 2.2.6. La méthode imitative

L'expression de « méthode imitative » (ou « *méthode d'imitation »)* est parfois elle aussi, comme celle de « *méthode intuitive »*, utilisée en France dans les premières années du XX^{ème} siècle pour désigner l'ensemble de la MD. Cette méthode imitative est en effet fonda

mentale, puisqu'elle est l'une des composantes essentielles de cette méthode naturelle dont nous avons vu que la MD se voulait l'adaptation à l'enseignement scolaire.

La référence à la méthode imitative naturelle, cette « *imitation acoustique pure et simple* » (ZUND-BURGUET A. 1903, p. 452) par laquelle l'enfant apprend en imitant **constamment**, **avant même de les comprendre,** les sons produits par ses proches, pose aux méthodologues directs le problème de la place et du rôle de **la répétition intensive et mécanique**

> – non seulement dans l'apprentissage de la seule prononciation : N. WICKERHAUSER note ainsi que « *l'acte de faire mouvoir les organes de la voix doit être absolument automatique pour que notre langage soit aisé et sûr* » (1907, p. 221) ;
>
> – mais aussi dans l'apprentissage de la langue en général : pour H. LICHTENBERGER par exemple, « *tandis que la méthode de la traduction s'adresse à l'intelligence et s'efforce de provoquer la réflexion, la méthode directe fait appel en première ligne à l'esprit d'imitation et s'efforce de développer chez l'élève un* ***instinct*** *de la langue aussi étendu et aussi sûr que possible* » (1903, p. 468).

Bien que la méthode imitative intéresse tous les automatismes langagiers, tant grammaticaux que phonétiques, je me limiterai dans ce chapitre au problème de l'enseignement de la prononciation, et traiterai du problème de l'enseignement grammatical au chapitre suivant 2.2.7, dans le cadre de la méthode répétitive à laquelle les méthodologues directs le relient le plus souvent.[22]

Nous avons vu l'importance que conférait la méthode orale à l'enseignement de la prononciation dans les débuts de l'apprentissage : *« La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur.»* (instruction de 1901) Les autres instructions directes de 1902 et 1908 ne font d'ailleurs que reprendre sur ce sujet les grandes lignes de l'instruction de 1890, qui, parce qu'elle lançait précisément la méthode orale dans l'Enseignement scolaire, s'était longuement étendue sur la nécessité de l'enseignement de la prononciation et sur sa méthode. Celle-ci est explicitement conçue par l'instruction de 1890 comme une application de la méthode naturelle : puisque « *l'élève doit apprendre à parler la langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice », « c'est sur la bouche du maître que l'élève doit recevoir les sons de la langue étrangère, laquelle,* ***peu à peu et par ce seul moyen,*** *cessera d'être étrangère pour lui.* » (je souligne) Mais cette méthode imitative doit s'adapter à l'Enseignement scolaire, et donc être appliquée **de manière organisée et systématique** :

> **– De manière organisée** : l'apprentissage phonétique est conçu comme « *une sorte de gymnastique des organes »,* où l'on « attaque » l'un après l'autre les différents problèmes de prononciation. Deux procédés concrets sont proposés dans cette instruction de 1890 : les mots types, « *que l'on rappellera toutes les fois que la même difficulté se présentera* », et les phrases types, où les mêmes difficultés sont répétées « *dans des mots que l'on aura groupés à dessein ».*
>
> Certains lecteurs se rappelleront peut être de phrases comme « *Jorge es relojero en la relojería* » ou « The *green grass grows on the ground »,* qui avaient le don – qu'elles retrouveraient sans aucun doute si elles étaient à nouveau utilisées – de provoquer bégaiements, bafouillements,... et hilarité générale dans la classe.
>
> **– De manière systématique,** non seulement dans la première période, mais tout au long des années d'apprentissage : « *Chaque leçon à apprendre, chaque texte de version, avant d'être donné, doit être lu à haute voix. Toute phrase allemande ou anglaise, italienne ou espagnole qui passe sous les yeux de l'élève doit sonner à ses oreilles et être mise sur sa langue».* (Instruction de 1890)

La manière dont les instructions officielles et les méthodologues directs se sont situés par rapport à l'enseignement phonétique est intéressante à analyser historiquement, parce

[22] Nous verrons que les méthodologues audio-oralistes, par contre, mettront l'accent simultanément sur les méthodes imitative et répétitive en enseignement grammatical.

qu'on y voit apparaître clairement deux tensions qui me semblent constitutives de la pensée didactique, entre la démarche analytique et la démarche synthétique ou globaliste d'une part, et d'autre part entre la démarche empirique (ici ce que l'on pourrait appeler la « *méthode imitative naturelle* ») et la démarche appliquée (ici l'application de la phonétique pratique à l'enseignement de la prononciation).

– Démarche analytique et démarche synthétique

Il serait possible de suivre l'évolution historique antérieure de cette opposition – et au cours des quelques années de la MD française ses traces – dans le débat entre méthodologues et dans la polémique entre adversaires et partisans de la MD. Je me contenterai ici de quelques jalons, qui permettront cependant d'apprécier les enjeux du problème.

L'instruction du 29 septembre 1863 reprend d'emblée la longue tradition rationaliste de l'Université française :

> *On n'oubliera pas pour l'enseignement de la prononciation qu'il faut, comme en toute chose d'éducation, aller du simple au composé, de la syllabe au mot. L'enseignement de la prononciation portant sur des faits purement matériels, il importe que le sens de* la *phrase périsse d'abord, que le mot soit lui-même décomposé en ses éléments syllabiques contrairement aux lois de la synthèse et de l'étymologie ; l'essentiel est que la sensation spéciale que donnera le son d'une voyelle ou d'une syllabe arrive nettement à l'oreille de l'enfant, et que ce son puisse être reproduit par ses jeunes organes. Il sera plus tard exercé à mettre dans les mots l'accent tonique, et, dans la phrase, à relever la voix sur les expressions que le sens indique comme les plus importantes.*

On voit que la démarche analytique implique la priorité à l'apprentissage des différents phonèmes sur celui de l'accentuation et de l'intonation.

Dans l'instruction de 1890, au contraire, le rédacteur dépasse cette tradition en imaginant une approche synthétique au niveau même du mot : « *Dans les mots de plusieurs syllabes, qu'on se rende d'abord maître de la syllabe accentuée, lors même qu'elle n'est pas la première du mot ! Cette syllabe une fois établie, les autres suivront d'elles-mêmes.* » Et il ajoute, ce qui représente un progrès considérable de la méthode : « *L'accentuation est la clef de la prononciation.* »

L'instruction de 1902 en revient à une approche analytique intégrale : « *Le professeur prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis.* [...] *Le professeur enseignera ensuite, toujours au moyen de ces mêmes procédés, la prononciation et l'accentuation d'expressions et de membres de phrases.* » Cette démarche analytique est d'ailleurs poursuivie en parallèle avec la progression linguistique des tout débuts de l'apprentissage : mots isolés → groupes de mots → phrases simples → phrases complexes. Dans la pratique cependant, la rigueur de cette progression analytique était tempérée par les exercices de « *diction simultanée* », de « *lecture rythmée* » et de chant recommandés par l'instruction de 1902 pour leur pouvoir de motivation des élèves.

On retrouve dans la période 1902-1914 chez les méthodologues directs la même prédominance théorique de la démarche analytique, et les mêmes apparitions ponctuelles de procédés synthétiques dictés par l'expérience pratique. Ainsi A. GODART, de tendance pourtant très synthétique en ce qui concerne l'approche des textes, ne conçoit pas un travail phonétique au niveau de la phrase sans une mise au point préalable de chacun de ses mots : « *Une lecture en langue étrangère doit avoir les mêmes qualités qu'une lecture française. Après que la prononciation de chaque mot aura été bien établie, on partagera la phrase en ses compartiments naturels, et on lui donnera son rythme. En d'autres termes, à l'accent du mot on ajoutera l'accent de la phrase.* » (1903. p. 467)

Mais tout à l'opposé, la seule expérience de deux mois d'enseignement par la méthode orale intégrale faite en 1909 par un simple professeur, M. BEC, dans une seule de ses classes, l'amène empiriquement à poser la priorité du travail sur le rythme par rapport à

celui sur la réalisation des phonèmes isolés, anticipant ainsi d'un demi-siècle sur ce que redécouvriront les théoriciens du structuro-globalisme audiovisuel :

> Ce *n'est pas seulement le son des mots isolés qu'enseigne cette méthode orale* [intégrale] ; *elle a aussi l'avantage d'enseigner la formule comme un long vocable modulé. On le répète fréquemment, et comme l'oreille est le seul organe enregistreur, la formule tend à être retenue comme un tout. Certains élèves tendent à faire la traduction d'une phrase comme :* Is your pencil good ?, *et lorsqu'ils répéteront, s'ils commencent par* is, *ils chercheront à faire glisser un* [second] is après pencil. *En leur rappelant l'intonation de la formule, on leur fait corriger leur erreur ; leur oreille les guide plus sûrement que leur esprit.*

« *Leur oreille les guide plus sûrement que leur esprit* » ! : voilà une formule qui, comme beaucoup d'autres utilisées par les méthodologues directs en développant leurs théories ou comme ici en présentant leur simples constatations empiriques, heurtait de front non seulement toute une tradition rationaliste en didactique des langues étrangères (la MT) et en pédagogie (la « *pédagogie traditionnelle* »), mais, au-delà, toute une tradition culturelle et philosophique. On n'insistera jamais assez sur l'importance historique de ces enjeux de la lutte entre partisans et adversaires de la MD en France. Dans le cercle limité des pédagogues, la polémique pour ou contre la MD a pu être ainsi justement vécue comme une sorte d'« affaire Dreyfus pédagogique » : c'est ce qui explique la violence verbale de cette polémique, son exceptionnelle durée, et la volonté de conciliation (d' « union nationale », serait-on tenté de dire...) qui caractérisera la méthodologie active et qui sera farouchement maintenue par l'inspection générale des langues jusqu'à l'irruption de la méthodologie audiovisuelle dans l'Enseignement scolaire, dans les années 1960.

Sans la justifier explicitement, comme le feront les méthodologues audiovisualistes, par l'aide qu'elle apporte à l'apprentissage phonétique, l'instruction de 1908, enfin, souligne l'importance de la gestuelle dans la lecture expressive : « *Le professeur devra faire tous ses efforts pour obtenir une récitation presque déclamée, accompagnée de gestes ».*

– Démarche empirique ou appliquée

Les phonéticiens de l'époque, suivis par quelques rares méthodologues directs, vont dénoncer l'empirisme de la méthode imitative naturelle. Pour F.M. Vipan, « *la méthode d'imitation a tort de croire l'oreille infaillible, et qu'il suffise de bien parler la langue pour pouvoir l'enseigner à des étrangers* » (selon CAMERLYNCK 1907, p. 177). P. PASSY (1905. p. 112) et E. SIMONNOT (1901, p. 19) attirent tous deux l'attention sur le fait qu'il est inutile de faire répéter à un élève un son qu'il n'entend littéralement pas au départ s'il n'existe pas dans sa langue maternelle. Sans aller jusqu'aux « *manipulations intrabuccales* » à l'aide de spatules et d'ampoules en caoutchouc préconisées par F. PIQUET (1907), la plupart des phonéticiens estiment qu'un professeur de langues vivantes ne peut pas se contenter de prononcer correctement : « *Il doit pouvoir en outre enseigner cette correction* », c'est-à-dire « *pouvoir analyser et expliquer l'articulation étrangère, afin que ses élèves l'apprennent consciemment et méthodiquement* » (ROSSET Th. 1909, p. 234). Pour ces explications sont proposés les procédés de correction phonétique articulatoire, bien connus des lecteurs.

Certains phonéticiens, tels que Th. ROSSET, vont cependant plus loin, et estiment qu'il ne s'agit pas seulement d'amener ainsi l'élève à bien prononcer les sons en lui faisant positionner correctement les organes vocaux, mais aussi de lui apprendre les lois phonétiques : « *Après que l'élève aura appris à prononcer* ich *et* ach *correctement, il faut qu'il sache dans quels cas* ch *se prononce comme dans* ich, *dans quel cas comme dans* ach » (1909, p. 234). Ce qui apparaît là, c'est une démarche tout à fait semblable à celle que préconise la MD pour la grammaire, et Th. ROSSET établit d'ailleurs explicitement ce parallèle, en conseillant aux professeurs ce que l'on pourrait appeler un « enseignement inductif de la phonétique » :

> *II est bien évident que personne ne songe* à *enseigner aux enfants la phonétique de façon théorique et suivie, de même que personne ne pense désormais à leur faire apprendre un manuel de grammaire. Il faut suivre pour la grammaire et la phonétique la même méthode ;* à *propos d'une phrase, on fait observer un fait grammatical et l'on*

> *en déduit la règle ; à propos d'un mot on fait observer une nuance nouvelle de prononciation, une articulation particulière ; on l'explique, on l'enseigne, on donne les renseignements que l'on juge utiles ; peu à peu, c'est tout un ensemble de connaissances théoriques et pratiques que l'enfant acquiert ; plus tard, on pourra formuler quelques principes, donner des règles, tout ainsi qu'on exprime les règles grammaticales.* (1909, p. 237)

Il est curieux de constater que la phonétique, qui sera mise plus tard, dans la méthodologie audio-orale, au service d'un enseignement de type skinnérien (montage d'automatismes), doit ici au contraire permettre de fonder un apprentissage conscient et rationnel :

> *Le professeur doit connaître de quels éléments se compose la diction non pour les rapporter tels quels à ses élèves, mais pour éclairer et préciser son enseignement, pour faire que ses élèves, au lieu de répéter mécaniquement, comme des perroquets, la parole du maître, apprennent par raison et comprennent ce qu'ils apprennent. »* (ROSSET Th. 1909, p. 237)

Il y a cependant accord entre tous les phonéticiens pour demander que des cours de phonétique pratique soient intégrés à la formation des professeurs de LVE. En effet, comme l'écrit F. PIQUET, « *on ne saurait trop s'émerveiller qu'un professeur de langues vivantes – tel un médecin qui ignorerait l'anatomie – ne sache rien du mécanisme qui sert à la production de la parole*» (p. 291).

Si l'on examine maintenant les manuels directs, on constate aisément qu'ils restent généralement bien en deçà des propositions des phonéticiens de l'époque. Ils se contentent généralement de quelques pages initiales d'étude de la prononciation ainsi que de l'alphabet et de l'orthographe, avec parfois quelques exercices rudimentaires (listes de mots à répéter après le professeur), l'organisation méthodique de l'enseignement de la prononciation dans chaque leçon et tout au long du cours étant ainsi laissée entièrement à la charge du professeur.

Font exception cependant de nombreux manuels d'anglais, en raison sans doute des problèmes particuliers de prononciation et de code orthographique que présente cette langue pour un élève français : ces manuels incluent au début de chaque leçon dans la première période, et parfois dans des leçons spéciales de révision, des listes de mots classés par problèmes phonétiques. Pour cette langue, quelques maisons d'édition proposent des tableaux muraux de schémas représentant les différentes positions des organes phonatoires, et des tableaux d'objets classés par phonèmes, destinés, selon l'expression des auteurs de *The Girl's own Book !* (Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck, Didier, éd. 1925), qui en recommandent l'utilisation, à des *«gammes phonétiques d'assouplissement »* au début de chaque leçon.

Enfin, il n'y a pas à proprement parler de progression ni même de gradation phonétiques dans les manuels directs, les leçons de choses sur la situation scolaire introduisant fatalement dès les premières leçons une foule de mots posant d'emblée des problèmes phonétiques (et orthographiques pour l'anglais) extrêmement variés.

Aussi, paradoxalement, les ouvrages les plus méthodiques en enseignement phonétique sont-ils les plus rétrogrades du point de vue de l'enseignement linguistique. Telle l'*Étude simplifiée de l'anglais. Méthode phonétique,* de E. le Désert et J. Thiéry (Gedalge, 1902), où chaque leçon débute par une règle phonétique et une liste de mots (traduits) illustrant cette règle, et se poursuit par l'énoncé d'une règle grammaticale et des thèmes et versions d'application réutilisant le lexique donné initialement : il s'agit donc là d'une application à l'enseignement phonétique de la méthode de type **grammaire/TRADUCTION**.

Si l'on examine maintenant les instructions officielles, on constate que la pression des phonéticiens, remarquable dans le débat méthodologique dans les années qui suivent l'instruction de 1902, va porter quelque fruit, puisque l'instruction de 1908, pour la première fois, va admettre pour l'anglais l'emploi de la transcription phonétique et des techniques de correction articulatoires : « *Il ne lui suffit pas* [au professeur] *de donner l'exemple, il faut aussi lui expliquer* [à l'élève] *la place des organes, et en particulier de la langue. »*

C'est surtout sur ce problème de la transcription phonétique que va se cristalliser le débat entre méthodologues directs. Les transcriptions phonétiques en orthographe française avaient été interdites dès l'instruction de 1890, mais le débat est relancé par l'intervention des phonéticiens et leur proposition d'alphabets symboliques. Si les instructions de 1901 et 1902 restent silencieuses sur ce point, l'inspecteur général Émile HOVELAQUE, dans sa conférence pédagogique du 23 novembre 1902 où il explique la récente réforme, déclare qu'il faut « *bannir toute prononciation figurée, la figuration phonétique ne correspondant à aucune réalité. Le mot doit être acquis entier (son, forme, sens), réel, vivant, et jamais par le livre ».* Les concepteurs de manuels suivront généralement cette consigne, et l'on peut constater que l'utilisation de l'alphabet phonétique A.P.I., même dans les manuels d'anglais, reste assez rare et dans tous les cas très ponctuelle.

Lors d'une table ronde en 1907 (compte rendu par G. CAMERLYNCK 1907), Laudenbach remarque l'imperfection de la notation, Chambonnaud l'accuse d'aggraver les erreurs orthographiques déjà nombreuses en première année, et Gricaut, reprenant la critique la plus répandue, s'y oppose parce qu'elle est « *quelque chose de factice et de très conventionnel* [...] *qui surchargerait des intelligences d'enfants déjà inattentifs* » (p. 176). La conclusion du rapporteur, qui énumère les points d'accord entre les participants à cette table ronde, montre bien l'accueil généralement réservé des méthodologues et professeurs directs face à la phonétique pratique : utilité dans certains cas de la transcription phonétique en classe, ainsi que de l'apport ponctuel par le professeur de « *notions sommaires de physiologie phonétique* » et de « *recettes articulatoires* », et intérêt qu'il y aurait à intégrer des études de phonétique pratique dans la formation professionnelle. Les rares expériences tentées dans ce dernier domaine par certaines facultés françaises resteront sans lendemains, de même que resteront isolées les toutes premières expériences d'enseignement phonétique en classe à partir d'enregistrements de la parole (voir par ex. GROMAIRE G. 1910, WEIL L. 1910 et MARCHAND L. 1914).

L'explication est sans doute à chercher dans les problèmes techniques : manque de maniabilité et de fiabilité de ces premières *« machines parlantes »* (phonographes à rouleaux), ainsi que grésillements et chuintements importants qui les rendaient peu aptes à remplir précisément leur fonction de répétiteur phonétique ; mais aussi dans cette constante réserve de la plupart des inspecteurs généraux et des méthodologues directs. L'histoire montrera qu'une telle réticence envers la phonétique pratique faisait partie d'une résistance plus générale à l'application des sciences et des techniques dans l'enseignement, application ressentie par beaucoup comme une intrusion dans les Humanités et une menace pour le statut des professeurs et le prestige de leur discipline.

Chapitre 2.2.7. La méthode répétitive

Pour les méthodologues directs, **on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant**. A. GODART, qui connaissait son sujet, écrivait en 1903 que *« la répétition est le principe essentiel de la méthode directe »* (p. 481). « *Sans répétition continuelle, il n'y a pas de langue parlée qui tienne »* estimait, en 1902, M. SCHMITT (p. 413). Les adversaires de la MD n'auraient pas contredit sur ce point nos méthodologues directs, eux qui la traitaient avec mépris de « *méthode des perroquets ».*

En 1884 déjà, M. GIRARD développait très clairement le rapport entre le nouvel objectif de pratique orale de la langue et la nécessité de la méthode répétitive :

> *Une langue n'est pas seulement une science, un art, c'est aussi, c'est surtout une habitude, habitude qu'on n'acquiert, comme toutes les autres, que par un long entraînement. Il faut donc, par des répétitions fréquentes, rapprochées, accoutumer l'élève à ces sons nouveaux, à leur émission correcte. Il faut qu'il n'ait plus besoin, pour en retrouver la signification, d'un temps de réflexion, d'un effort de mémoire ; mais, qu'au contraire, à l'instant même où son oreille est frappée par ces sons, son esprit perçoive l'idée, saisisse le sens qu'ils portent avec eux. Il faut, par des exercices multipliés de prononciation, revenir si souvent sur les mêmes mots, les mêmes phrases, qu'il arrive à n'avoir pas plus à surveiller sa bouche pour bien prononcer,*

> *qu'un pianiste exercé n'a, pour toucher juste, à surveiller ses doigts courant sur le clavier.* (p. 109)

Chez les méthodologues directs, le terme de « *répétition* » est employé dans un sens très large, et désigne toute réapparition du même mot ou de la même structure dans l'oreille, sous les yeux, sur les lèvres ou même tout simplement dans la tête de l'élève.

Dans ce dernier cas, il s'agit de la répétition mentale qu'effectue par exemple l'élève qui a trouvé aussitôt la réponse à une question du professeur, pendant le silence qui précède l'instant où lui-même ou un autre élève la verbalisera. W.F. MACKEY utilise le terme de « *répétition* » dans le même sens très large, lorsqu'il énumère comme « *facteurs qui touchent au processus de l'apprentissage* [...] *la motivation, l'aptitude, la répétition et la compréhension* » (1966, p. 179).

La notion ainsi définie peut paraître actuellement trop générale pour être utile, mais elle est indispensable à l'historien parce qu'elle permet de rendre compte d'un progrès essentiel en DLVE, initié dans les CTOP et poursuivi dans la MD, à savoir la prise de conscience progressive des **différents types de répétition**, et de leur articulation nécessaire dans une stratégie d'enseignement.

Répétition reproductrice et répétition re–productrice

Dans la MT scolaire, la principale activité de production des élèves était la traduction par écrit, qui s'effectuait en étude ou à la maison, et pour laquelle l'élève avait en permanence à sa disposition, dans un livre de grammaire et dans un dictionnaire bilingue, les formes linguistiques qui lui étaient nécessaires. Si les activités de mémorisation étaient fort nombreuses (règles de grammaire avec leurs exemples, listes de mots avec leur traduction, textes,...), elles étaient, en raison de l'absence d'intégration didactique, déconnectées de l'activité de production : les formes linguistiques devaient seulement être **restituées** telles quelles (dans la « *récitation* »), mais n'avaient pas à être disponibles isolément les unes des autres pour un réemploi (ni écrit, ni oral). Il y avait, pourrait-on dire, confusion entre **la reproduction** – comme lorsque l'on récite par cœur une phrase – et **la re–production** – où les formes linguistiques de cette même phrase sont recombinées pour **la production d'un nouveau message.** Pour l'instruction de 1890 encore, *« apprendre une langue, c'est, surtout chez les jeunes gens, une opération de la mémoire ».*

Une telle confusion, entretenue sans doute par la référence à la méthode naturelle, par le maintien dans les méthodologies scolaires suivantes (la MD et la méthodologie active) d'activités de mémorisation pour la première période (petits textes – surtout poèmes –, paradigmes grammaticaux) et par l'incapacité où se trouvaient les méthodologues de théoriser les places et fonctions respectives des différents types de répétition, s'est maintenue longtemps dans l'esprit de certains professeurs, qui conçurent tout naturellement au début les exercices structuraux comme un nouveau procédé plus efficace de mémorisation. A. ROCHE, qui est persuadé en 1955 que « la connaissance *d'une langue étrangère se ramène, en définitive,* à savoir un *grand nombre de phrases ou d'expressions par cœur* » (p. 1), en conclut :

> *Il conviendra donc d'apprendre par cœur un certain nombre de phrases essentielles, d'exemples si l'on préfère, et,* par des *exercices assidus, de construire sur ces modèles des phrases analogues en les modifiant sans cesse : pluriel, passé, futur, conditionnel, passif, etc. Il faudra continuer jusqu'à ce qu'on soit tellement rompu* à cette *pratique qu'elle n'exige plus de nous aucune réflexion, mais soit virtuellement* passée à *l'état de réflexe.* (pp. 45-46)[23]

On se souvient que dans les CTOP déjà apparaissait implicitement la notion de réemploi combinatoire des formes linguistiques. L'exercice de « *phraséologie* » de la « *Méthode Robertson* » avait ainsi pour objectif (je reprends la citation de la p. 49) d'« *habituer l'élève à combiner facilement les mots qu'il sait déjà, pour en former de nouvelles phrases, dont il puisse se servir au besoin* ». Certes, il s'agissait encore là d'un exercice extrêmement guidé,

[23] Il y a peut-être un écho de cette ancienne confusion entre mémorisation et assimilation dans la mémorisation des dialogues de base audiovisuels qui doit précéder les exercices d'entraînement et de réemploi.

toutes les nouvelles combinaisons étant en fait proposées dans le manuel lui-même, mais l'objectif n'en était pas moins de briser les moules du texte de base pour en rendre les formes linguistiques disponibles pour de futurs réemplois personnels.

C'est chez les méthodologues directs qu'apparaissent pour la première fois, à ma connaissance, les termes de « *fixation* » et d'« *assimilation* ». Je prends au hasard quelques exemples : « *La leçon n'a pas pour but la compréhension, mais aussi l'assimilation* » (DELACROIX J. 1907, p. 46) ; l'exercice de conversation sur le texte doit être « *un exercice de précision et de rigueur, exercice lent et approfondi d'assimilation sûre, de fixation exacte*» (HOVELAQUE E. 1911, p. 220) ; C. CAMB1LLAUD parle de son côté de « *données assimilées et non pas simplement enregistrées* » (1925). La notion de réemploi combinatoire, d'autre part, est souvent chez eux développée très clairement, comme dans les lignes suivantes de H. LAUDENBACH :

> *Les mots du texte étudié, dans l'esprit de l'élève, se trouvent associés exactement comme ils ont été appris ; ils s'évoquent les uns les autres avec la plus grande facilité et chacun se définit par les autres. Il est utile maintenant de rompre ce groupement tout fortuit et d'en isoler les éléments pour les transformer en mots abstraits, en signes mobiles, susceptibles d'entrer aisément dans des combinaisons nouvelles.* (1902, p. 153)

Il faut, précise É. HOVELAQUE, que « *si restreint que soit le vocabulaire dont il dispose* [l'élève], *ce vocabulaire corresponde à des réalités de sa pensée, non à d'autres mots dans sa mémoire.* » (1911, p. 217)

La distinction entre « *mémorisation* » et « *assimilation* » n'est pas explicitement développée par les méthodologues directs, mais elle apparaît fréquemment dans leurs écrits sous la forme de l'opposition entre le « *savoir* » et le « *pouvoir* », entre la « *mémoire* » ou les « *connaissances* » et l'« *activité* ». Ainsi chez ce même É. HOVELAQUE, pour lequel il faut

> *donner à l'élève cette rapidité, cette aisance et cette correction dans le maniement d'un petit nombre de mots très simples qui témoignent qu'ils sont devenus pour lui presque aussi vivants et réels que les mots correspondants de sa langue maternelle. Afin d'y parvenir, on diminuera autant qu'il faudra le nombre de mots et expressions qu'on lui enseignera ; il en connaîtra aussi peu qu'on voudra, mais il les connaîtra à fond et saura s'en servir ; si restreint que soit le vocabulaire, ce vocabulaire correspondra à des réalités de sa pensée, non à d'autres mots dans sa mémoire.* (1911, p. 217)

On notera dans cette citation, comme dans beaucoup d'écrits des méthodologues directs d'après 1906, la volonté de lutter contre l'inflation lexicale incontrôlée des premiers manuels directs. Ainsi, pour l'instruction de 1908, « *le maître s'attachera plutôt à la qualité des connaissances qu'à leur quantité, à leur précision qu'à leur étendue. Il ne se laissera pas dominer par le souci du vocabulaire. Il se rappellera qu'il doit avant tout faire acquérir à ses élèves le mécanisme de la langue. Une fois en possession de ce mécanisme, ils étendront leur vocabulaire* sans *difficultés, rapidement et* sans *erreurs ».*

Dans un article de N. W1CKERHAUSER, écrit en 1898, on retrouve la même idée présentée comme une application à l'enseignement des LVE des recherches psychologiques contemporaines (surtout allemandes). Après avoir cité Herzen, selon lequel « *la réduction d'un processus psychique simple à l'automatisme est la condition d'un développement mental, qui serait impossible sans cela : le naturaliste ne reconnaîtrait jamais une plante ou un animal au premier coup d'œil, s'il devait chaque fois avoir une vive conscience de chaque caractère isolément » (Conditions physiques de la conscience),*[24] N. WICKERHAUSER écrit :

> *On pourrait penser qu'il serait suffisant de beaucoup faire apprendre par cœur à l'élève. Il faut, au contraire, continuellement faire penser et parler l'élève d'une manière libre, simple et naturelle dans la langue étrangère dès le début.* [...] *Il faut beaucoup employer les mêmes mots et les mêmes phrases, qu'on apprend ainsi peu à*

[24] À ma connaissance, aucun méthodologue direct n'a développé le rapport qui apparaît ici en filigrane, entre l'acquisition des mécanismes et l'approche globale.

> *peu, en les augmentant de plus en plus.* [...] *L'ancienne méthode donne* à *l'élève trop de matière à la fois et une matière trop difficile dans trop peu de temps ; cette masse reste morte dans la psyché, et au lieu d'animer les mouvements mentaux, elle les paralyse. Voilà en quoi consiste la finesse d'une bonne méthode directe : elle doit savoir pousser le travail du mécanisme psychique jusqu'à l'état automatique, mais elle doit en même temps empêcher le mécanisme psychique de fonctionner de manière automatique.* (1907, pp. 221-222)

a) Répétition extensive et répétition intensive

À partir du moment où, comme dans la MD, l'objectif principal devient la pratique effective de la langue parlée, et le moyen de l'atteindre sa pratique orale en classe, les formes linguistiques doivent être disponibles en permanence dans l'esprit de l'élève. Deux techniques sont proposées, qui ne sont jamais clairement dissociées (ni donc nommées : les deux appellations que je propose ici sont de ma création) :

– l'une plutôt pour l'enseignement du vocabulaire : c'est **la répétition extensive,** dans le sens de révision périodique, échelonnée dans le temps ;

– et l'autre plutôt pour l'enseignement de la grammaire : c'est **la répétition intensive,** c'est-à-dire en un temps limité, celui par exemple nécessaire à la réalisation d'un exercice grammatical.

a) La répétition extensive

A. GODART fait allusion dans son article de 1903 à « *la répétition constante, sans laquelle le vocabulaire s'échappe sans laisser de trace* » (p. 489) ; d'autres méthodologues directs parlent de répétitions *« continuelles », « fréquentes », « incessantes ».* Ce que tous posent ainsi, face aux multiples causes constantes de déperdition chez les élèves en situation scolaire – la pression exercée sur ces élèves par les autres disciplines scolaires, le caractère non intensif des cours, les interruptions dues aux vacances,... –, c'est la nécessité de la répétition :

– à l'intérieur d'une même heure de classe : telle est la fonction première de l'intégration didactique et du *« schéma de classe » ;*

– d'une heure de classe à l'autre, grâce à une première phase de contrôle de la leçon antérieure ;

– tout au long de l'année scolaire, grâce à des leçons spéciales de révision, et à une progression grammaticale appelée de nos jours « *en spirale* », qui concilie à la fois la nécessité de la répétition extensive et de la gradation, et que l'on retrouve par exemple dans le mémoire de 1898 de N. WICKERHAUSER :

> *Dans le cadre de la langue étrangère, la même matière doit être continuellement changée en nouveaux groupes de pensée, et peu à peu, il faut y ajouter de nouvelles expressions tout en augmentant la matière, comme si elle croissait organiquement. Il en est de même du choix de textes renfermant des sujets qui donnent à l'élève graduellement de nouvelles expressions, de nouvelles formes et de nouvelles combinaisons grammaticales* (1907, pp. 219-220) ;

– et enfin d'une année sur l'autre : les manuels de premier cycle consacrent toujours un nombre important de leçons initiales à la reprise des connaissances supposées acquises au cours des années précédentes.

Il faut, pour l'inspecteur général E. HOVELAQUE, *«s'assurer que les mots appris antérieurement sont toujours possédés d'une façon égale ; exiger par suite que les leçons soient toujours sues ; revenir souvent aux leçons anciennes ; interroger par des phrases apprises en* leçon *; bref, faire que les mots passent et repassent indéfiniment »* (1902, p. 437).

Aussi les auteurs de manuels directs insistent-ils souvent sur le soin avec lequel ils ont organisé cette répétition extensive. Voici à titre d'exemple la présentation que font de leurs exercices les auteurs de *Primeros pinitos* (E. Dibié et A. Fouret, Didier-Privat, 1911) :

> *Ils se composent presque toujours de deux parties : des questions d'abord, et ensuite un exercice grammatical. C'est dire qu'ils visent à un double but : les questions, d'une*

> *part, en obligeant l'élève à résumer rapidement la leçon étudiée, lui permettent de prouver qu'il s'est bien assimilé le vocabulaire enseigné ; l'exercice grammatical, d'autre part, le force à appliquer lui-même la règle qu'il a vue en action dans la leçon et par conséquent à en garder un souvenir précis. De plus, comme ces exercices groupent des mots connus, ils aboutissent à une révision incessante du vocabulaire : ils servent à frapper sur un clou qui était sorti, ou allait sortir.*
>
> *De tous ces exercices, on peut attendre beaucoup si, d'abord élaborés en classe oralement, ou mieux au tableau noir, ils sont ensuite donnés à faire sur le cahier, dont le rôle, on le voit, n'est pas précisément par nous diminué. Par eux, l'enseignement de la classe se prolongera dans l'intervalle d'un cours à l'autre ; la leçon expliquée, forcément reprise et appliquée, ne s'oubliera plus : elle aura produit tout son effet.* (Avertissement, p. 13)

b) La répétition intensive

C'est « *la répétition à outrance par les exercices oraux* », qui constitue pour A. PINLOCHE, avec « *le contrôle incessant du travail individuel par les exercices écrits* », « *les moyens, lents sans doute mais sûrs, qui puissent permettre de lutter avec avantage contre les causes multiples de déperdition* » (1903, p. 183). C'est un type de répétition proche de celui que l'on rencontrera dans les exercices structuraux de la méthodologie audio-orale, et qui vise à ce que l'élève atteigne **d'emblée et de façon supposée définitive** un certain seuil d'assimilation des formes linguistiques. La nécessité d'une telle répétition est pour M. BISTOS une leçon évidente de son expérience professorale :

> *J'estime en effet, et ceci a pour moi l'évidence d'un axiome, qu'il est insuffisant d'assurer aux élèves la seule possession des verbes modèles ; je suis convaincu qu'il faut faire conjuguer le plus grand nombre possible de verbes d'une même catégorie pour que l'élève puisse plus tard donner spontanément à un verbe la forme qui lui convient.* (1903, note 1, p. 152)

Ce souci de réemploi intensif à chaque heure-de classe d'un nombre limité de formes grammaticales, au prix souvent, comme ici chez M. BISTOS, d'une inflation lexicale incontrôlable, est constant dans la MD : il apparaît aussi dans le travail oral en classe durant la première période (que ce soit dans les leçons de choses ou les séries : on pourra se reporter à nouveau à l'Annexe 3), et dans les exercices écrits des manuels directs, dont le nombre de stimuli est généralement élevé.

Certains méthodologues directs avancent même cette idée – qu'exploitera plus tard la méthodologie audio-orale – selon laquelle l'apprentissage des mécanismes gagne à être lui-même mécanique : bien que l'idée n'en soit jamais explicitée, il s'agit là encore sans doute d'une application du principe de l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. Ainsi, pour J. FIRMERY, « *il faut rechercher toutes les occasions de faire parler les élèves sur des matières où la pensée n'a pas à s'exercer, qui présentent elles-mêmes quelque chose de mécanique et qui amènent à de fréquentes répétitions* » (1902, p. 343). A. GODART estime de même que « *ce que l'élève aura ainsi acquis, sans grand effort de réflexion, par la répétition continue, s'oubliera difficilement* » (1903, p. 483) ; et l'auteur de l'instruction de 1908 brave les foudres des traditionalistes en affirmant que « *seule l'activité automatique et inconsciente est rapide et sûre* ».

La notion de structure était elle-même disponible à l'époque : sous la même appellation dans la traduction de 1885 de l'ouvrage de A. BAIN, où le terme de « *structure* » est défini comme les « *rapports des mots* » ; sous d'autres appellations sous la plume des méthodologues français, chez qui sont fréquents les emplois de mots ou d'expressions comme « *modèles* », « *moules de phrase* », « *clichés* », «*formes* », « *combinaisons* », « *constructions* », « *tournures* » ou encore « *mécanismes* ». La MD aurait donc très bien pu développer méthodologiquement le rapport d'homologie entre **les mécanismes linguistiques** et **l'apprentissage mécanique.**

Ce qui l'en a empêché, c'est d'abord l'inflation lexicale incontrôlable qui envahit même les exercices grammaticaux, la répétition intensive n'étant souvent conçue, contrairement à ce qui se fera plus tard dans les exercices structuraux, que par l'intermédiaire de la variation

lexicale. Pour les auteurs *d'Andando* (E. Dibié et A. Fouret, Didier-Privat, 1911). « *plus le vocabulaire d'un élève est développé,* [...] *plus il a d'occasions de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase* » (Avertissement p. 8. Cf. aussi page précédente la citation de M. BISTOS). Certaines prises de conscience auront lieu à ce sujet, mais seulement individuelles et, si l'on considère que la Première Guerre mondiale gèlera toute réflexion et toute évolution, trop tardives. A. GODART reconnaît courageusement en 1907 :

> *L'erreur de* nos *débuts* a *été – il faut bien le dire – la préoccupation trop exclusive et vraiment encombrante du vocabulaire.* [...] *Il eût été préférable de définir la progression intérieure de notre enseignement et de déterminer l'enchaînement des exercices qui,* sans *accroître le vocabulaire de l'élève, mettent* au point ses connaissances *et fortifient en lui le sens de la correction.* (p. 280)[25]

La seconde raison, c'est le poids de la démarche inductive en grammaire (justifiée par les méthodologues directs à la fois par les méthodes directe, active et intuitive, mais aussi, de plus en plus, face aux attaques des traditionalistes, par l'objectif formatif de l'enseignement scolaire des langues vivantes), démarche qui donnait un rôle important, à côté du « *mécanisme* » ou de l'« *instinct* », à la « *réflexion* » ou à l'« *intelligence»,* pour reprendre les termes en usage à l'époque.

Les méthodologues directs, qui n'avaient pas plus que nous les moyens scientifiques de résoudre le problème ainsi posé (qui correspond dans notre terminologie actuelle au choix ou à l'articulation entre une théorie cognitive et une théorie associative de l'apprentissage) l'ont évité et s'en sont remis à l'empirisme des auteurs de manuels et des professeurs. Aussi le statut des exercices grammaticaux apparaissant dans les manuels directs (et à la suite dans les manuels actifs) est-il extrêmement ambigu, puisqu'ils peuvent correspondre tout à la fois, suivant l'usage qui en est fait par le professeur et/ou par l'élève, à des exercices de réemploi mécanique des formes grammaticales, à des exercices d'application consciente des règles grammaticales, ou encore, dans la mesure où ils fournissent les variations nécessaires à l'activité inductive, des exercices de réflexion grammaticale.

Les rares méthodologues français qui se sont risqués à l'époque à se prononcer sur l'articulation entre les deux modes d'apprentissage l'ont fait de manière contradictoire. Pour L. Ritz en 1910, par exemple, l'acquisition des mécanismes doit précéder la réflexion grammaticale :

> Des *règles formulées, le moins possible. L'important est de créer des habitudes – nous dirions volontiers des sensations musculaires inconscientes* –, d'abord ; et de grouper ensuite les formes grammaticales ou syntaxiques en un tableau, lorsque ces formes auront atteint un nombre suffisant pour frapper, par-delà la mémoire**, l'intelligence de l'enfant. Le texte est ainsi composé, que mots et formes caractéristiques reviennent constamment, encadrés chaque fois dans un décor différent qui en fait saisir peu à peu la valeur et la note exactes.* ***Il n'y a donc pas de révision nécessaire,*** *ce qui implique toujours plus ou moins un piétinement fastidieux et engourdissant : le texte fournit à lui seul sa propre révision. (Jack, the naughty Boy,* Hachette, 1910, Préface p. II, je souligne)

On voit dans cette citation que la priorité accordée à la répétition intensive par rapport à la répétition extensive amène l'auteur aux abords d'une conception béhavioriste du langage et d'une conception skinnérienne de l'apprentissage (*), et que dans ce mouvement même apparaît une certaine confusion entre la *mémorisation* et l'*assimilation* (**) que l'on retrouvera, il me semble, dans le terme de « *fixation* » qu'utiliseront certains audio-oralistes et audiovisualistes français.

L. MARCHAND, qui reproche un peu facilement à la MD de *« n'avoir pas fait dans son enseignement la part de* l'intelligence *et du mécanisme »* (on ne sait toujours pas très bien la faire de nos jours...), ne fait la même année qu'inverser la démarche en mettant en quelque sorte la réflexion grammaticale au service de l'acquisition du mécanisme :

[25] On notera comment aussi bien les exercices structuraux que les études de sélection lexicale peuvent être considérés historiquement comme des solutions apportées au problème de l'inflation lexicale dans la MD.

> *Tout individu qui apprend* […] *fait acte de volonté, d'intuition, de raisonnement pour comprendre, mais une fois qu'il a saisi, il s'en remet à la répétition pour retenir. Il se* souviendra *d'autant mieux qu'il aura fait un effort personnel pour deviner, mais, à moins d'être doué d'une mémoire prodigieuse, le mot nouveau ne se gravera définitivement dans son esprit que par la fréquence de sa réapparition.* [...] *Seule la répétition orale peut le faire surgir instantanément* [ce mot] sur *la langue. Et cette répétition des mêmes sons ne peut être que mécanique.* (1910. pp. 450-451)

L. MARCHAND propose pour cette répétition mécanique l'aide des « *machines parlantes* ». L'exercice de type structural n'est pas loin, comme on le voit, mais contrairement aux futurs méthodologues skinnériens, aucun méthodologue direct ne peut concevoir que la réflexion n'ait aucun rôle à jouer à aucun moment du processus d'apprentissage. Dans la MD, en d'autres termes – le lecteur voudra bien se reporter au schéma général des méthodes directes de la p. 81 –, **la méthode répétitive** ne s'articule pas seulement avec **la méthode imitative** (comme dans la future méthodologie audio-orale), mais aussi avec **la méthode intuitive** : pour les méthodologues directs, la prise de conscience du mécanisme est en tout état de cause indispensable à son assimilation : les premiers travaux de Pavlov sur les réflexes conditionnés datent de 1903, mais il me semble tout à fait exclu – si tant est qu'ils les aient déjà connus – qu'ils puissent avoir eu sur eux la moindre influence.

CHAPITRE 2.3. FONCTIONS ET TRAITEMENTS PÉDAGOGIQUES DU TEXTE

Nous avons vu au chapitre 1.5 que l'un des progrès essentiels qui se réalisent dans les CTOP scolaires après 1870 consiste en la généralisation du texte suivi comme support didactique. Sur ce point comme sur d'autres, la MD va se situer dans le prolongement d'une évolution antérieure : l'une des thèses adoptées au congrès de Vienne de 1898 définit le texte comme « *la base de l'enseignement* » (selon SIMONNOT E. 1901. p. 27).

Parmi les instructions directes, seule celle de 1908 assigne au support didactique textuel une fonction précise pour chaque période d'enseignement.

– Dans la première période, où l'introduction des formes linguistiques doit se faire par la méthode orale et livres fermés, nous avons vu que le texte de la leçon tel qu'il apparaît dans le manuel « *ne doit être qu'un résumé de ce qui a été fait en classe* » (Instruction de 1908) ; il s'agit donc de ce que l'on pourrait appeler une **lecture-reprise**. Les manuels de première et deuxième années proposent en outre, presque toujours regroupés en fin de volume, des textes fabriqués, adaptés ou authentiques très simples et très courts : anecdotes, fables et surtout poésies, destinées principalement à la récitation.

– La seconde période, au contraire, « *a pour exercice principal la lecture et comme moyen principal d'enseignement le livre* ». Cet exercice de « ***lecture expliquée*** », selon l'expression communément utilisée à l'époque, « *ne consiste pas uniquement à faire comprendre le texte lu. Sans doute, il faut d'abord que l'élève sache ce que signifie la page qu'on lit, mais c'est le moyen, ce n'est pas le but. Le but, c'est que l'élève s'assimile les éléments nouveaux contenus dans le texte.* » (Instruction de 1908)

Cette « *lecture expliquée* » tend vers le modèle de l'explication de textes littéraires telle que Brunot et Lanson l'ont imposée à partir de 1902 en langue maternelle. C'est l'objectif que lui fixe A. GODART à partir de la seconde période : « *Notre tâche sera par suite comparable à celle du professeur des classes enfantines et consistera à expliquer une page d'allemand ou d'anglais comme notre collègue expliquerait un texte français* à des *enfants de sept ans. Mais, peu à peu, cette explication s'élèvera ; le débrouillage pénible des débuts deviendra une lecture de plus en plus courante et tendra dans la dernière période à devenir l'équivalent en langue étrangère du commentaire que le professeur de lettres fait d'une page de français moderne.* » (1903, p. 474)

Pour préparer déjà la troisième période, l'instruction de 1908 recommande de réserver les dernières minutes de chaque heure de classe à des exercices de **lecture cursive**, d'abord à

haute voix par le professeur ou par un élève, puis individuellement et silencieusement par tous les élèves.

– Dans la troisième période enfin, à côté de la lecture expliquée et de la lecture cursive en classe, peut enfin apparaître la **lecture spontanée** que les élèves réalisent en dehors de la classe. C'est là l'objectif final de cette progression de l'exercice de lecture dans la MD, progression qui peut donc se schématiser ainsi :

1e période	**2e période**		**3e période**
Lecture-reprise	*Lecture expliquée*	*Lecture cursive*	*Lecture spontanée*
(des apports oraux du professeur en classe)	(en classe, sous la direction du professeur)	(en classe, sous le contrôle du professeur)	(en dehors de la classe)

On peut constater que la logique de cette progression est ce que nous appelons aujourd'hui l'« autonomisation » de l'élève, ou, en d'autres termes, l'importance progressivement plus grande accordée au processus d'apprentissage par rapport au processus d'enseignement. É. HOVELAQUE l'explique clairement dans le commentaire de 1911 à son instruction de 1908 : « *Pendant toute cette deuxième période et la suivante, l'enseignement des langues vivantes, pour devenir vraiment vivant et efficace, doit viser à l'affranchissement graduel de l'élève, doit tendre à le libérer peu à peu du contrôle incessant du maître, de sa direction perpétuelle.* » (p. 226)

Dans les prévisions initiales des méthodologues directs, la lecture spontanée devait être la source d'un nombre de plus en plus important d'activités de classe : exposés, résumés de lecture, discussions,... A. GODART, avec un optimisme que les premiers résultats de la MD dans le second cycle se chargeront malheureusement bien vite de décevoir, voyait ainsi en 1903 l'avenir de la troisième période directe :

> Après *les années de lent apprentissage, viendront les années de libre curiosité. Dans la troisième période, l'élève s'affranchira de la discipline étroite des débuts et son initiative, qui s'exerçait autrefois par la confection des préparations, s'affirmera par la lecture personnelle, qui donnera la mesure de son zèle. Le bon élève était autrefois le fort en thème. Ce sera désormais le grand liseur. Souhaitons d'avoir le plus tôt possible des classes de grands liseurs. Ce sera la meilleure preuve de la valeur de la méthode et, en même temps, le plus sûr moyen de prolonger notre enseignement au-delà de l'étude utilitaire de la langue et d'en faire, par l'étendue et la variété de la lecture, un véritable enseignement de haute culture.* (p. 486)[26]

En réalité, les écrits des méthodologues postérieurs à 1909, les manuels et le peu que l'on puisse savoir des pratiques des professeurs laissent penser que très tôt c'est l'exercice-type de la deuxième période, à savoir **la lecture expliquée**, qui tend à s'imposer comme modèle unique de traitement pédagogique du texte de la première à la dernière année d'enseignement : ce modèle cependant ne sera officialisé comme tel que dans les instructions de 1950.

Dans la première période, la méthode orale intégrale recommandée par les instructions de 1908 au début de chaque classe pour l'introduction, l'explication et l'assimilation des nouvelles formes linguistiques exigeait beaucoup des professeurs, tant au niveau de la préparation que de la réalisation, surtout si l'on tient compte des situations d'enseignement de l'époque (classes très nombreuses et hétérogènes) ; le souci de ménager leurs énergies, mais aussi leurs habitudes d'enseignement, leur faible maîtrise en général de la langue orale et les habitudes d'apprentissage de leurs élèves, tout concourait à ce que les professeurs préfèrent utiliser le texte écrit comme **point de départ** et non comme **point d'arrivée**. Très significativement, l'exemple de classe par la méthode orale donné en Annexe 3 s'intitule « *préparation de la lecture de la page suivante* », ce qui trahit déjà chez l'auteur

[26] Remarquons à nouveau dans cette citation de A.GODART, le souci constant des méthodologues directs de valoriser leur discipline dans le cadre de l'enseignement secondaire.

un écart certain d'avec la conception officielle du texte « *résumé de ce qui a été fait en classe* » (instruction de 1908).

Quant à la troisième période, les premiers élèves à y parvenir après un enseignement exclusivement direct (en 1906) déçurent les espérances des méthodologues en se montrant pour la plupart, en raison d'une maîtrise linguistique très insuffisante, incapables de lecture cursive. **La lecture expliquée** de la deuxième période, la mieux adaptée à la poursuite simultanée de l'enseignement linguistique et de l'enseignement culturel, s'est donc tout naturellement prolongée comme exercice principal dans la troisième période directe.

La généralisation de l'exercice de lecture expliquée ne s'explique pas seulement par des raisons circonstancielles. Je voudrais montrer ici qu'elle était dans la logique même du développement de la MD.

D'une part, l'objectif pratique exigeait en situation scolaire une efficacité maximale de l'enseignement, et donc une cohérence maximale des pratiques didactiques. L'instruction de 1902 la réclame en des termes très fermes :

> *Les classes ont désormais une durée uniforme d'une heure. Il importe que, pendant ce temps, l'enseignement ne soit pas fragmenté, mais continu et progressif. Tous les exercices, quelque variée qu'en soit la forme, doivent s'enchaîner naturellement les uns aux autres.* [...] *Rien ne doit être laissé au hasard : l'emploi du temps doit être réglé méthodiquement dans chaque classe.*

Le texte était précisément le support idéal pour réaliser cette intégration didactique, parce qu'il permettait d'organiser autour de lui l'ensemble des différentes activités d'enseignement tout en respectant les principales méthodes de la MD :

– l'enseignement phonétique, par les lectures du texte ;

– l'enseignement lexical, en fabriquant ou en choisissant des textes en fonction du vocabulaire thématique de chaque leçon ;

– l'enseignement de la compréhension orale, grâce à l'approche audio-orale des textes, **et de la compréhension écrite,** par le commentaire dialogué des textes livres ouverts ;

– l'enseignement de la production orale, par ce même commentaire dialogué, **et de la production écrite,** depuis les questions par écrit sur les textes jusqu'à la composition d'imitation ;

– l'enseignement de la littérature et de la civilisation, par le choix d'extraits ou d'œuvres littéraires ou encore d'autres documents non littéraires de civilisation.

Or c'était l'exercice de **lecture expliquée** qui permettait d'intégrer un maximum de ces activités différentes : le rôle du « schéma de classe », qui apparaît aussitôt chez les méthodologues directs, sera précisément de formaliser et de fixer leur articulation.

D'autre part, la généralisation de l'exercice de lecture expliquée permettait une harmonisation des pratiques d'enseignement de la première année à la dernière année, harmonisation vers laquelle tendaient spontanément à la fois **les méthodologues directs** – dans le souci de renforcer la cohérence théorique de la méthodologie –, **les inspecteurs** – à qui elle fournissait un outil commode de standardisation, de contrôle et d'évaluation des pratiques de classe –, et aussi **les professeurs**, tout prêts à suivre un modèle de classe unique et donc plus sécurisant, plus facile à reproduire, censé être valable pour tous les textes et tous les élèves.

En outre, la lecture expliquée était comme nous l'avons vu un exercice fait sur mesure pour les textes littéraires. Or la logique de l'intégration didactique poussait à privilégier dans la pratique les textes littéraires au détriment des textes fabriqués et des documents de civilisation non littéraires, et à en généraliser l'emploi de la première à la dernière année d'enseignement : ces textes littéraires étaient en effet les seuls à pouvoir être utilisés comme documents **à la fois linguistiques, littéraires et culturels**. On voit s'opérer cette généralisation du texte littéraire comme support didactique pour la troisième période dès l'instruction de 1908, puis pour la première et la seconde période à partir de 1920 : à cette dernière époque en effet, à la logique de l'intégration didactique maximale vient s'ajouter le

souci de recentrer l'enseignement des langues vivantes à l'intérieur du système scolaire en rééquilibrant les objectifs pratique, culturel et formatif en faveur de ces deux derniers.

Enfin, *last but not least*, l'exercice de lecture expliquée était particulièrement bien adapté aux méthodes directe et active, puisque les élèves pouvaient ainsi extraire eux-mêmes des textes, et très tôt grâce au guidage du maître, ses matériaux linguistiques et culturels ; il offrait donc un excellent moyen de lutte contre les abus encore fréquents d'enseignement *a priori* de la grammaire et de la civilisation étrangères. Les lignes suivantes de L. VIGNOLLES, alors secrétaire général de l'A.P.L.V., me paraissent bien illustrer le rôle d' « intégrateur didactique » que va jouer le texte littéraire dans la MD (la citation concerne la troisième période) :

> *En triturant les textes, comme on l'a dit, nous rappelons à nos élèves, non sans profit pour eux, les règles de grammaire ignorées ou oubliées et les particularités de la syntaxe ; nous continuons à préciser et à développer leur vocabulaire ; nous leur exposons toutes les ressources du langage comme moyen d'expression de la pensée ou du sentiment ; grâce à l'analyse détaillée des procédés de style, nous leur montrons, par des exemples précis, la technique de l'art d'écrire et nous les préparons ainsi directement* à *la composition. Puis, faisant suivre d'une traduction orale cet exercice d'analyse minutieuse, nous les faisons pénétrer plus profondément dans la pensée de leur auteur, achevons d'en souligner tous les détails, d'en éclairer toutes les nuances. Enfin, terminant ces diverses opérations par quelques mots de commentaire en français sur l'ordonnancement général du morceau, sur l'éclat, sur la force, le pittoresque et l'harmonie du style, nous faisons un dernier appel à la sensibilité de nos élèves et apportons ainsi notre contribution à la formation de leur goût et de leur jugement, à l'éveil de leur imagination.* (1907, p. 276)

Des instructions directes, seule celle de 1902 ébauche un schéma de classe, à propos de l'exercice de lecture expliquée dans la seconde période :

> *Tout d'abord, on s'appliquera à ce que le texte soit lu correctement. Le professeur lira d'abord la phrase et la fera répéter. Après explication, il fera relire l'alinéa et ne tolérera pas une lecture mécanique et monotone.*
>
> *Il expliquera d'abord pour chaque phrase les mots inconnus, en se servant des mots déjà sus.*
>
> *Il s'assurera par des questions que la phrase est comprise. Arrivé à la fin de l'alinéa, il le fera résumer.*
>
> *Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire.* [...] *Le texte sera également commenté en langue étrangère.*

Bien qu'il soit présenté ici de façon « éclatée », ce schéma de classe peut être reconstitué comme suit :

– lecture par le professeur – répétition par les élèves – explication	phrase par phrase
– nouvelle lecture par les élèves – résumé par les élèves	paragraphe par paragraphe
– commentaire	totalité du texte

L'inspecteur général J. FIRMERY propose quant à lui, peu après la publication de cette instruction de 1902, le schéma suivant :

– contrôle de la leçon précédente ;

– explication du vocabulaire inconnu ; exercice de prononciation de ces mots « *dans des* phrases *qui se rapprocheront autant que possible du texte de la future leçon » ;*

– lecture du nouveau texte par le professeur ;

– commentaire dialogué du texte ;

– répétition du texte par les élèves, « ligne par ligne, vers par vers ». (1902, p. 396)

On voit apparaître dans ce dernier schéma de classe deux innovations que l'on retrouvera ensuite dans la méthodologie active jusqu'à l'instruction de 1950 incluse : le contrôle de la leçon antérieure et l'explication préalable du vocabulaire nouveau.

On retrouve aussi ce contrôle dans le schéma proposé en 1903 par A. GODART, qui n'est cependant pas partisan de l'explication lexicale préalable pour deux raisons. D'abord parce que *« à vouloir isoler les mots de leur entourage, on leur enlève la vie et en même temps on se prive du moyen d'interprétation le plus rapide, l'explication par le contexte »* (p. 477). Ensuite parce qu'une telle explication est contradictoire avec l'approche globale qu'il préconise. Pour lui, tout travail sur un texte s'organise en trois phases principales :

PHASE 1 : Préparation mécanique du texte

1.1. Explication préalable des mots inconnus. Nous venons de voir cependant pourquoi A. GODART ne la recommande pas personnellement, bien qu'il reconnaisse que beaucoup de professeurs l'utilisent.

1.2. Lecture par le professeur. Elle doit être un modèle phonétique et être assez expressive pour faciliter la compréhension des élèves.

1.3. Lecture par les élèves. A. GODART conseille cependant de supprimer cette première lecture par les élèves, car pour lui la lecture la plus importante est la lecture expressive, que les élèves ne peuvent faire qu'avec l'intelligence totale du texte, c'est-à-dire après le commentaire.

Pour A. GODART, cette phase 1 peut donc avantageusement se réduire à la seule lecture par le professeur de la totalité du texte ou d'une partie présentant une certaine unité thématique.

PHASE 2 : Interprétation du texte

2.1. *«Synthèse de contenu »,* qui correspond à un travail en compréhension globale débouchant sur un résumé :

Pendant que nous lisons le texte et le faisons relire, l'élève peut déjà vaguement deviner le sens général et entrevoir les grandes lignes. C'est cette signification d'ensemble que nous nous préoccupons d'abord de dégager. Nous lui demandons ce qu'il a pu comprendre, ce dont il s'agit en gros, en l'aidant de questions très simples. Il y a là comme un travail de première mise au point, qui éclaire le sujet ; travail d'ailleurs fort important, puisqu'il crée précisément chez le débutant l'habitude de saisir directement la signification de tout un passage et lui donne, pour ainsi dire, le sens de la perspective. L'élève que nous habituons ainsi à découvrir directement, et comme en profondeur, le sens d'un texte, s'accoutume du même coup à voir par le même procédé la signification d'une phrase. Une prédisposition fortifie l'autre.

[...] *Voilà les idées de l'élève débrouillées, sa première impression précisée. Il faut maintenant l'amener à exprimer sommairement cette idée d'ensemble et à la condenser en un résumé aussi réduit que possible.* (p. 476)

On notera dans cette citation les deux sens de la compréhension globale préconisée : à la fois compréhension de l'ensemble et compréhension en profondeur. Il n'y a pas là paradoxe chez A. GODART, pour qui les mots d'un texte, dans l'esprit d'un élève, peuvent en cacher le sens comme l'arbre peut cacher la forêt.

2.2. *« Interprétation »* du détail par la *« conversation »* sur le texte. Au cas où il n'y a pas eu explication préalable des mots inconnus, cette explication se fait par conséquent au fur et à mesure de ce commentaire, en utilisant tous les procédés intuitifs, dont prioritairement le contexte.

Ces phases 2.1 et 2.2 s'effectuent généralement livres ouverts, mais nous avons déjà vu que A. GODART prévoyait la possibilité d'y appliquer la méthode orale intégrale.

2.3. Lecture d'ensemble par les élèves, lecture qui se doit d'être intelligente et expressive, et constituer ainsi en elle-même une *« interprétation »* orale du texte par les élèves.

PHASE 3 : Conservation du texte

3.1. *« Assimilation du texte » :*

L'élève ne prépare plus, mais il est tenu de relire, à l'étude ou à la maison, le texte expliqué et de le fixer dans sa mémoire. [...] *La préparation, selon la méthode directe, devient une leçon : elle consiste pour l'élève à revoir le texte donné de telle façon que, sans l'apprendre par cœur, il s'en assimile et les mots et les tournures idiomatiques. »* (p. 481)

3.2. *« Contrôle »*, qui s'effectue au début de l'heure suivante. Il va s'agir d'une *« restauration »*, c'est-à-dire d'une reconstitution du texte par la méthode interrogative. Pour rendre ce travail plus actif, il est possible de faire préparer les questions par les élèves. Progressivement, les questions du professeur devront devenir de moins en moins nombreuses, afin de laisser plus d'initiative aux élèves, et pourront même se limiter à quelques titres généraux, quelques formules synthétiques ou même quelques mots clés à partir desquels les élèves auront à recréer eux-mêmes le détail du texte.

Ce schéma de classe de A. GODART est à ma connaissance le plus élaboré, le plus cohérent et le plus conséquent avec la MD de tous ceux qui ont été proposés par les méthodologues directs ; et si l'on se base sur les résultats de l'enquête réalisée par R. DENIS en 1976 sur les pratiques actuelles des professeurs de LVE (cf. l'Annexe 5 de la Troisème partie, pp. 188-190), un tel schéma a traversé la succession des méthodologies postérieures et se retrouve encore de nos jours comme l'un des schémas de base du traitement pédagogique des textes en second cycle scolaire.

CHAPITRE 2.4. LA PROBLÉMATIQUE DE SECOND CYCLE DIRECT : LANGUE, LITTÉRATURE ET CIVILISATION

« L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique » : l'objectif général de l'enseignement scolaire tel que le définit l'instruction de 1902 est comme on le voit trop vague dans son ambition pour permettre d'en déterminer les contenus avec quelque précision.

Dans la pratique, la leçon de choses, qui seule permettait l'application de la méthode directe dans les premières années d'enseignement, imposait pendant la première période des contenus familiers aux élèves, qui fassent partie de leur cadre de vie quotidien ; cette leçon de choses consiste en effet, selon Ch. Schweitzer, *« à vous entretenir de choses à vous connues, d'objets et de phénomènes vus et observés tous les jours, et cela sans l'intermédiaire du français, sans autre lexique que la présence de l'objet, ou à son défaut, son image, un croquis au tableau, ou le souvenir vivement évoqué »* (cité par BOUCHACOURT C. 1892).

Concernant les contenus de la seconde période, l'instruction de 1902 s'était montrée particulièrement vague : *« On se propose comme but de le mettre* [l'élève] *en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées dans la langue étrangère »*. Concernant les textes de lecture, il était ajouté :

> *Livre de lecture contenant des récits d'histoire ou de légende, des tableaux de la vie à l'étranger, des notions pratiques présentées sous une forme brève et agréable. Choix de nouvelles et de saynètes, donnant autant que possible, en même temps que des modèles de style pour la narration, des peintures de mœurs contemporaines. Ce recueil contiendra aussi des pièces de vers.*

Cette instruction de 1902 prévoyait enfin la possibilité de remplacer le livre de l'élève par un journal, auquel tous les élèves devraient dans ce cas être abonnés.

Tout naturellement, en raison des larges possibilités laissées par cette instruction quant aux contenus de la seconde période, celle-ci fut conçue dans les années 1902-1909 par certains professeurs et auteurs de manuels comme une série de leçons de choses sur la réalité étrangère. Dans l'avant-propos de ses deux ouvrages pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dans la seconde période *(Enseignement direct de la langue allemande, Troisième année. Deutschland in Wort und Bild,* A. Colin, 1904 ; et *English Reader with conversational exercices. The British Isles, the country and the people, Classes de 4e et 3",* A. Colin, 1904), Ch. SCHWEITZER écrit :

> Nous n'avons jamais *perdu de vue que ce volume doit s'enchaîner rigoureusement aux deux précédents, pour compléter l'étude méthodique du vocabulaire par les procédés propres à la méthode directe.* [...] *Tous nos morceaux de lecture se ramènent aux grands cycles parcourus précédemment, l'école, l'homme, la famille, la ville, la campagne, la nature, avec la couleur locale* [allemande ou anglaise] *en plus.* (p. VII)

Cet auteur se montre, contrairement à d'autres, très équilibré dans le choix de ses thèmes et de ses supports : chaque chapitre s'ouvre sur un aperçu d'ensemble (sommaire fabriqué) de la région étudiée, continue par des extraits d'études géographiques et historiques (esquisses de paysages, peintures de mœurs, tableaux de genre,...), et s'achève par des textes littéraires narratifs et des poésies se rapportant à la région. Par endroits enfin s'intercalent des dialogues fabriqués sur des situations que peut vivre le voyageur fictif de ce parcours en pays étranger, *« touriste à la fois observateur, moraliste et lettré ».* On remarquera au passage comment dans ces trois qualificatifs réapparaissent les trois objectifs fondamentaux – pratique, formatif et culturel – de l'enseignement scolaire des LVE.

En ce qui concerne la troisième et dernière période, l'instruction de 1902 n'était pas non plus très précise : *La langue est suffisamment connue* [dans la troisième période] *pour que la lecture cesse d'être en elle-même son propre but : on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature ».* En classe de Seconde et de Première,

> *les lectures prennent peu à peu un caractère plus didactique. Les sujets pourront être puisés dans les publications périodiques. Le moment est venu de faire connaître la vie, la civilisation, l'histoire et la littérature du peuple étranger.* [...] *De temps en temps, on fera faire par les élèves de petites leçons orales sur les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communication, les beaux-arts, l'histoire littéraire.*

En classe de Philosophie enfin, « *au moyen d'explications de textes, de courts exposés, on étudiera les principaux faits d'ordre économique, littéraire et social dont la connaissance permettra à l'élève d'acquérir une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger ».* Ce que disait l'instruction de 1901 sur la place et le rôle de l'enseignement littéraire laissait la voie libre à des interprétations et à des pratiques très diverses :

> La *littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite* à des *lectures de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livres ouverts. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout enseignement.*

Ce qui frappe l'historien dans ces instructions de 1901 et 1902, c'est leur très large ouverture méthodologique et thématique : variété des activités proposées en classe (explications de textes, lectures collectives, exposés, résumés de lectures individuelles, discussions,...) ; variété des supports didactiques utilisables (outre les extraits littéraires et les sommaires, dialogues et autres textes fabriqués, l'instruction de 1902 recommande l'usage *« de cartes géographiques, de vues, de journaux, de revues, de collections pour bibliothèques scolaires, etc. » ;* variété des aspects de la civilisation étrangère à présenter (cf. *supra « les différentes manifestations de la vie nationale ») ;* variété des approches de la civilisation enfin – à la fois historique, géographique, culturelle, économique, anthropologique,... –, avec déjà cette idée, que reprendra l'instruction de 1908 parce qu'elle est dans

la logique de l'approche directe, de « faire vivre » dans une certaine mesure aux élèves la culture étrangère « de l'intérieur », en leur faisant lire les poésies, les contes, les romans, les anecdotes et récits historiques que lisent les enfants étrangers de leur âge (on pourrait appeler une telle approche l' « approche vécue »).

Mais une telle ouverture initiale, à partir de l'année 1906 où les premiers élèves formés à la MD arrivèrent dans le second cycle, fut interprétée et ressentie par un nombre de plus en plus élevé de méthodologues et de professeurs comme une imprécision dommageable. L. VIGNOLLES, alors secrétaire de l'A.P.L.V., reflète en 1907 une opinion déjà très répandue, lorsqu'il déclare ès qualités :

> *Ces programmes* [de second cycle] *ne nous paraissent pas suffisamment explicites, ni avoir toute la netteté désirable. Leur imprécision est certainement inquiétante pour tous ceux qui ont mission de les appliquer : elle nous expose* à *des tâtonnements, à des hésitations,* à des *erreurs*, en *tout cas au manque d'unité et de continuité dans notre enseignement.* (p. 271)

Si une telle imprécision, qui aurait pu après tout être ressentie tout aussi bien comme une porte ouverte à de multiples expérimentations fécondes, a été à ce moment vécue comme une menace, c'est qu'en 1906-1907 la situation des partisans de la MD a radicalement changé.

D'une part en effet, la priorité à l'objectif pratique affichée par la méthodologie nouvelle se révèle plus particulièrement problématique dans le second cycle, où le poids du modèle éducatif des Humanités classiques est plus lourd, et plus puissante la tendance intégrationniste du corps professoral. Les attaques contre l' *« utilitarisme étroit »* de la MD et la dénonciation des dangers que cette méthodologie ferait courir à la dignité des professeurs de langues vivantes se multiplient, et trouvent un écho certain, si l'on se réfère aux réponses très fréquentes que se sentent obligés de publier les partisans de la MD.

En 1910 par exemple, l'inspecteur général Émile HOVELAQUE croit bon de rassurer les professeurs de LVE en ces termes :

> *Les accusations récemment portées contre votre enseignement ne sont pas fondées. Il n'est pas une école d'imprécision. Il n'est pas un vain psittacisme. Il n'est pas destructeur de toute culture de l'esprit. Il n'est pas l'ennemi du français, et en vous vos collègues trouveront, quand ils le voudront, de précieux collaborateurs dans l'œuvre commune de la formation des esprits qui vous sont confiés.* (1910a, p. 192)

Pour la première fois, des divergences apparaissent au grand jour entre partisans de la MD, la plupart d'entre eux n'étant plus d'accord pour une extension nouvelle de la leçon de choses au second cycle, comme le permettait théoriquement l'instruction de 1902. A. GODART se retrouve parmi eux :

> *Il est arrivé que la leçon de choses a envahi le second cycle. La leçon de choses usuelles est devenue la leçon de choses géographiques ou techniques, et l'on ne voit pas bien ce que la culture des élèves et leur savoir actif a gagné à ce réalisme trop purement descriptif et verbal. Il faut remettre les «* Realien *», dont on a abusé*, à *leur vraie place. Nous ne saurions nous résigner au rôle de simples « montreurs ». Il est entendu que nous devons enseigner aux élèves la civilisation du pays dont ils apprennent la langue, mais il est temps de se demander s'il n'y* a *pas dans cette civilisation des objets plus intéressants et surtout plus éducatifs que les réalités matérielles ou la vie extérieure du peuple étranger.* (1907, p. 281)

Et son collègue WAHART de renchérir, au cours de la même table ronde : « *Sans doute le temps des leçons de choses est passé. Les descriptions de machines et les mystères de la télégraphie sans fil ou du radium – à supposer la compétence du démonstrateur – sont pour l'esprit de nos jeunes gens une pâture insuffisante. »* (p. 285)

On retrouve dans l'instruction de décembre 1908 l'écho très net de cette réaction quasi unanime des méthodologues et professeurs directs :

> *Il faut surtout qu'il n'y soit pas fait* [dans la seconde période] abus *de géographie et de statistique. Les instructions ministérielles disent qu'il ne suffit pas de connaître la*

> *langue étrangère, mais qu'il faut aussi connaître le pays étranger. On s'est mépris sur le sens de ces paroles.*[27] *On a introduit dans les classes* des *livres absolument dénués d'intérêt et qui ne sont que des nomenclatures. Ce n'est pas au professeur de langue qu'il appartient de faire des cours de géographie. Le pays étranger dont doit parler le maître, ce sont ses habitants dans leur milieu, avec leurs manières de penser et de sentir, toutes choses que découvrent avec talent les nouvellistes, et ce sont avant tout des nouvelles dont il faut se servir.*

On voit comment la problématique du second cycle direct est vécue par les inspecteurs, méthodologues et professeurs comme une problématique de l'intégration de l'enseignement des langues vivantes dans les Humanités : toute approche « matérialiste » de la civilisation étrangère est donc rejetée et la littérature privilégiée parce qu'elle permet au contraire une approche « humaniste », que A. GODART définit ainsi :

> La littérature nous apparaît *justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation « intérieure » qu'il s'agit d'atteindre.* [...] *Les faits littéraires sont pour nos élèves* sans *grand intérêt. Ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils reçoivent du contact immédiat et personnel des œuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques et sociaux que pose la lecture de ces œuvres.* (1907, p. 281)

D'autre part, avec cette arrivée des élèves dans le second cycle direct, c'était la première fois dans l'histoire de l'enseignement des LVE que se posait réellement le problème de l'articulation entre l'enseignement de la langue étrangère et l'enseignement de la civilisation étrangère.

Dans la MT scolaire en effet, comme dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes, ni la langue étrangère, ni la culture étrangère n'étaient étudiées pour elles-mêmes, l'objectif linguistique et l'objectif culturel se réduisant respectivement au perfectionnement en français et à la « culture humaniste » (voir *supra* p. 23). Pour les CTOP non scolaires, qui ne couvraient d'ailleurs que les toutes premières années d'enseignement, les contenus étaient indifférents. C'est seulement dans le second cycle direct que l'enseignement culturel est posé comme un objectif spécifique.

Or, toutes les solutions imaginées par les méthodologues directs, et qui reposaient sur le pari d'une capacité des élèves du second cycle direct à effectuer d'abondantes lectures, de manière dirigée en classe puis de plus en plus spontanément en dehors de la classe, se sont brusquement révélées caduques en 1906-1907, lorsque l'expérience des premiers élèves eut montré que la *« langue usuelle »* n'était ni complètement ni définitivement acquise au sortir du premier cycle : *« Barbarismes et solécismes,* note WAHART, *repoussent vite si l'on n'y veille. Et le vocabulaire s'enfuit à tire-d'aile. »* (1907, p. 285)

D'où les solutions proposées par cet auteur, et qui sont celles qui finiront par s'imposer jusqu'à nos jours parce qu'elles permettent un enseignement simultané de la langue, de la littérature et de la civilisation en second cycle :

> *– » On gardera à la langue usuelle sa place* nécessaire *en maintenant la prédominance de textes en prose et en prose très moderne ».*
>
> *– » On recherchera avant tout les textes ayant à la fois une valeur littéraire et documentaire »* (*id*.).

C'est l'instruction de décembre 1908 – rédigée par l'inspecteur général Émile HOVELAQUE mais en fonction du large débat qui s'était ouvert les années précédentes parmi les méthodologues directs et des solutions qui s'y étaient proposées – qui va pour la première fois définir dans le détail les contenus et les méthodes du second cycle direct. Tâche extrêmement ardue, puisqu'il s'agit tout à la fois, paradoxalement :

[27] L'instruction de 1908 inaugure par cette petite phrase une tradition déplorable qui ne se démentira pas jusqu'à nos jours : celle de l'inspection générale de ne jamais reconnaître officiellement quelque erreur, quelque incertitude, ni même quelque évolution que ce soit (sans parler de ses divergences internes !).

– d'**étendre** la MD au second cycle, et donc d'imaginer des modes d'application de ses méthodes fondamentales à l'enseignement littéraire et culturel ;

– d'**adapter** la MD, développée jusqu'à présent en fonction de la leçon de choses et de l'objectif pratique, à de nouveaux contenus (principalement littéraires) et à de nouveaux objectifs (culturel et formatif).

J'ai déjà eu à signaler cette extension historique de certaines méthodes de la MD au traitement pédagogique des textes littéraires. L'ambition d'élaborer une approche directe et intuitive de la littérature est clairement affirmée dans l'instruction de 1908 (il s'agit dans cette citation de la seconde période) :

> C'est ***directement*** *et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et* partout *elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.*

L'idée est reprise par l'auteur de cette instruction de 1908, É. HOVELAQUE, dans son autocommentaire de 1910, en l'articulant – signe des temps nouveaux ! – à l'objectif formatif :

> *L'essentiel, c'est que vous appliquiez* à l'enseignement de *la littérature les principes qui ont inspiré* votre *enseignement de la langue, et que la réalité concrète, directement perçue, précède toujours la construction logique et lui fournisse ses matériaux. C'est une leçon de méthode scientifique que vous donnerez à vos élèves, plus encore que des connaissances, et vous n'aurez pas seulement meublé leur esprit, vous aurez puissamment collaboré à l'exercer et à le former.* (1910c, p. 383)

Pour cette mise en application de la MD dans l'enseignement littéraire, É. HOVELAQUE va proposer un système assez sophistiqué reposant sur une double progression parallèle, à la fois méthodologique et thématique.

Pour expliquer la progression pédagogique, il prend dans ce même article de 1910 l'exemple de l'étude de Shakespeare telle qu'elle devrait à son avis être programmée de la Sixième à la Première :

> **– Fin de Sixième** : **«** *On fera apprendre aux élèves des fragments de chansons shakespeariennes. »*
>
> **– En Cinquième** : **«** *On complétera ces chansons, on en donnera d'autres, entières, en leçon, sans que le nom de l'auteur soit prononcé. »* (Remarquons le parallèle avec l'enseignement implicite de la grammaire, dans lequel l'intitulé du problème étudié n'a pas non plus à être énoncé.)
>
> **– En Quatrième** : **«** *On racontera sommairement l'intrigue de telle ou telle pièce,* [...] *on ajoutera quelques maximes, proverbes, tirades très courtes. »*
>
> **– En Troisième** : **«** *On complétera ces histoires, on en racontera d'autres plus longuement, on en fera lire ; quelques courts extraits simplifiés seront expliqués en classe, appris par cœur. »*

Ainsi, à la fin du premier *cycle*, « *d'obscures* correspondances *s'établiront entre les divers fragments d'abord dissociés et les* disjecta membra poetae *se rejoindront un jour pour vivre dans l'harmonie de leur vie profonde. »*

Toutes les instructions directes ont recommandé pour les premières années l'apprentissage par cœur de poésies lyriques. L'une des raisons essentielles, bien qu'elle soit rarement explicitée, est une sorte de « pédagogie de la différence » en enseignement de la littérature. Pour É. HOVELAQUE,

> c'est *précisément parce qu'il est impossible de bien traduire des poésies lyriques qu'il convient de commencer par elles. Il est impossible que vos élèves ne perçoivent pas des différences aussi sensibles et que des caractères étrangers aussi puissamment*

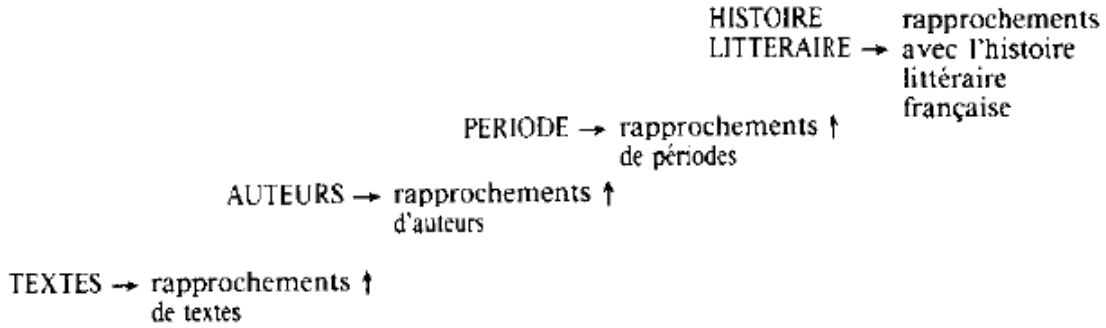
> *accusés, présentés sous une forme aussi séduisante et aussi frappante, leur échappent. Ils verront que la beauté étrangère n'est pas la beauté française, ni la beauté latine, ni la beauté grecque.* » (1910a, p. 204)

Pour une proposition récente de reprise de ce type de démarche pédagogique en français langue étrangère, voir par exemple BESSE H. 1981 et 1982(a,b).

Puis viendra selon É. HOVELAQUE l'étude explicite en second cycle :

> *L'étude de Shakespeare sera donc implicite avant d'être explicite, et le jour où vous l'aborderez ouvertement, vos élèves seront préparés* à *comprendre vos commentaires, vos rapprochements, les fragments les plus étendus, les pièces entières, que vous leur ferez connaître en Seconde ou en Première. Aux lectures dispersées succéderont maintenant l'étude consciente et un effort pour coordonner toutes les notions précédemment acquises ou implicitement contenues dans ces lectures* (1910b, p. 251).

La même application de la MD aux différents niveaux de l'étude littéraire – le texte, l'auteur, la période, l'histoire littéraire dans sa totalité – donne les progressions méthodologique et thématique suivantes :



Deux observations me paraissent importantes à faire concernant ces deux progressions et leur articulation dans l'instruction de 1908.

D'une part, par une sorte de « choc en retour » du second cycle sur le premier cycle[28], l'extension des méthodes du premier cycle dans le second cycle s'accompagne inversement d'une extension de l'enseignement littéraire dans le premier cycle (dès la fin de la seconde année) : la conséquence ne tardera pas à se faire sentir dans les manuels de premier cycle dans les années à venir, où l'on assistera à une invasion progressive des textes littéraires d'abord comme « textes de lecture », puis comme supports pédagogiques à part entière : ce phénomène, qui est l'une des caractéristiques de l'éclectisme post 1918, est donc en gestation dans l'instruction de 1908. Dans ces années, on assiste parallèlement en Allemagne à un débat entre les partisans de l' « *Anschauungsmethode* » (*l'enseignement par les leçons de choses*) et ceux de la « *Lesebuchmethode* » (*l'enseignement par les textes*).

D'autre part, l'instruction de 1902 fixait comme objectif final de l'enseignement de la civilisation l'acquisition par l'élève d'« *une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger* » (classes de Philosophie), et prévoyait par conséquent l'utilisation de documents aussi bien non littéraires que littéraires ; l'instruction de 1908 au contraire subordonne très clairement cet enseignement de la civilisation à un enseignement de l'histoire littéraire à partir d'œuvres entières ou de morceaux choisis expliqués, alignant ainsi l'enseignement des LVE dans le second cycle sur les études littéraires en langue maternelle telles qu'elles avaient été réformées en 1902 (sur cette dernière réforme, voir par ex. GENETTE G. 1969, pp. 23-42).

[28] J'emprunte cette expression à DEBYSER F. (1977), qui a signalé un phénomène assez similaire de « *choc en retour* » du niveau 2 sur le niveau 1 audiovisuel dans les années 1970.

Contrairement à l'instruction de 1902 pour les LVE, qui visait à une spécification des objectifs, des contenus et des méthodes de cet enseignement, l'instruction de 1908 effectue donc un très net recentrage à l'intérieur du système éducatif français : ce mouvement, à l'origine même de la méthodologie active que nous étudierons dans la troisième partie de cet ouvrage, avait eu ses partisans dès la réforme de 1902. La *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* publiait ainsi en juin 1902 un article du Belge P. SCHARFF où il écrivait :

> *Les langues vivantes doivent être étudiées non seulement au point de vue utilitaire, pas même uniquement comme discipline intellectuelle, mais encore – commencement et fin – comme* discipline *esthétique et morale. D'abord l'homme, puis le spécialiste ; d'abord la culture générale, puis la formation professionnelle.*
>
> *Dans ces Humanités modernes, il y aura donc à côté de la partie pratique, et au-dessus d'elle, l'ordre esthétique et moral dont l'expression la plus haute se trouve dans les chefs-d'œuvre des différentes littératures, lesquelles sont en même temps les classiques de l'humanité.* (p. 149)

Si les documents littéraires ont pu s'imposer comme documents privilégiés de civilisation, c'est aussi parce que les conceptions de la littérature et de la civilisation le permettaient à l'époque. Le noyau-même de la civilisation, pour les méthodologues directs, est unique et de nature psychologique : c'est le *« génie »* propre à chaque peuple, définissable par quelques traits fondamentaux qui se retrouvent dans toutes les manifestations de la civilisation, telle cette *« âme sérieuse, religieuse et pratique de l'Angleterre »* (É. HOVELAQUE 1910b, p. 214), ou cet *« esprit germanique d'indépendance et de fierté »* (*id*. 1910c, p. 377). Cet inspecteur général voit ainsi dans la rivalité franco-allemande de son temps la lutte entre *« deux esprits impénétrables l'un à l'autre, entre deux conceptions qui s'excluent, l'idéal latin et l'idéal germanique qui à travers les siècles ont déterminé des croyances, des formes sociales, des politiques, des actions et des rêves, une esthétique et une philosophie opposés et inconciliables. »* (*id*., p. 378)

Or l'auteur littéraire, dans les conceptions critiques en vigueur à l'époque, est précisément celui qui sait le mieux sentir et le mieux exprimer l' *« âme »* de son peuple. La littérature constitue donc la voie d'accès privilégiée à la civilisation étrangère. É. HOVELAQUE conçoit de cette manière la poursuite en classe de Première de l'étude de Shakespeare (il s'adresse aux professeurs) :

> *Vous ne vous en tiendrez pas à la seule littérature. Vous appliquerez à la vie tout entière du pays étranger les vérités d'ordre général que vous aurez dégagées de l'étude de Shakespeare, de même que vous ferez converger sur son œuvre toutes les clartés que l'étude de cette vie vous fournira. Vous ferez ainsi rentrer la littérature dans l'ensemble de votre enseignement. Par des analyses et des rapprochements que seuls vous pouvez faire, vous montrerez à vos élèves que les différences qu'ils ont constatées en littérature se retrouvent partout, parce qu'elles tiennent à des différences psychologiques irréductibles, dont la marque et l'influence s'impriment parallèlement à toutes les manifestations de chaque civilisation, langue, politique, institutions, droit, art.* (1910b, p. 386)

De même que le contact direct des élèves avec la langue étrangère est censé amener les élèves à « penser en langue étrangère », de même le contact direct avec les œuvres littéraires doit les amener un peu à « penser comme des étrangers » : il s'agit dans ce second cycle direct, pour É. HOVELAQUE, de *« faire passer en eux un peu de la substance et de l'esprit des écrivains étudiés, et comme le sens intime du génie étranger. »* (*ibid*.)

En même temps, l'approche comparative en civilisation est explicitement recommandée par l'instruction de 1908. C'est pour É. HOVELAQUE une application du principe de progression du connu à l'inconnu : « [Le professeur] rapprochera toujours [la vie étrangère] *de leur vie familière* [des élèves], *en s'efforçant toujours de donner aux images nouvelles la clarté, la précision, la vie des images françaises ; et pour cela il établira entre la vie étrangère et la vie française un constant et clair parallélisme. »* (1911, p. 222) L'objectif culturel est donc triple, puisque le professeur doit travailler avec ses élèves, selon le même inspecteur, *« autant pour leur culture française générale que pour leur culture étrangère»* (1910b, p. 254). J'estime plus que probable que les rapports politiques de l'époque entre la

France et l'Allemagne ont fortement contribué à minorer l'importance de l'enseignement de la spécificité culturelle étrangère aux yeux des méthodologues des années 1906-1914.

En même temps qu'elle constitue un effort exceptionnel pour appliquer la MD au second cycle, l'instruction de 1908 se voit dans l'obligation de l'adapter, en rétablissant officiellement l'exercice de version :

> *L'exercice qui pourra le mieux, dans les diverses sections de Première et de Seconde, donner à la connaissance du lexique et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement, c'est la version. Il importe de lui consacrer dans la section B et D une heure par semaine ; elle sera dans la section A et C le principal devoir de la classe.*

Certains professeurs s'étaient montrés partisans de ce rétablissement depuis plusieurs années. Ainsi H. BORNECQUE, qui écrit dès 1903 :

> *La méthode directe est très difficile à appliquer dans les grandes classes, et, si je ne m'abuse, il y quelque chose à chercher de ce côté-là. De plus, j'estime qu'elle n'accorde pas assez d'importance à la traduction écrite, à la* ***version,*** *puisqu'il faut l'appeler par son nom ; elle ne doit pas prendre le pas sur la narration ou la dissertation, cela va sans dire ; mais c'est l'exercice qui met le mieux en lumière les particularités que présente une langue au point de vue de la grammaire et des expressions, en d'autres termes, le génie de cette langue. »* (p. 632)

On retrouve la même idée défendue en 1905 par un inspecteur général, J. FIRMERY, pour qui « la lecture des morceaux *littéraires* » doit aboutir en second cycle « à une version orale » :

> La *traduction,* après *avoir été rigoureusement bannie de notre enseignement, y fait donc sa rentrée. Je ne me lasserai pas de le répéter : de toutes les méthodes qu'on peut suivre pour apprendre une langue étrangère, celle qui est basée sur la traduction est la plus détestable. L'habitude de la traduction, non seulement rend incapable de parler et d'écrire, mais elle crée à l'intelligence des textes un obstacle qui devient bientôt insurmontable. Mais, quand on est arrivé à un certain degré de possession effective de la langue, elle constitue un excellent exercice. »* (p. 79)

L'instruction de 1908 ne vient donc sur ce point qu'officialiser une évolution antérieure de la MD. Selon P. LEGOUIS, qui avait commencé sa carrière de professeur dans ces années 1900, la réintroduction de la version dans l'instruction de 1908 s'est faite « sous *la pression des professeurs de lettres classiques, jaloux du succès de leurs collègues de langues vivantes et qui imputaient à la méthode directe leur propre défaite dans la lutte contre la détérioration* [déjà !] *de la langue française et l'abaissement de la culture générale. »* (1956, p. 269) Une telle pression fut réelle, mais je pense que la réintroduction de la version répond aussi et surtout, comme nous le verrons, à une nécessité interne à la MD.

Cette remise en vigueur officielle de l'exercice de version va être interprétée très différemment à l'époque :

> **– Pour les traditionalistes**, c'est un retour inavoué à la méthode indirecte et donc l'aveu de l'échec de la MD.
>
> **– Pour les « éclectiques »**, dont le nombre se renforce considérablement à partir de ces années 1906-1909, c'est une mesure de bon sens, une victoire du pragmatisme méthodologique dont ils se réclament, et qui veut prendre aussi bien dans la MT que dans la MD ce qui répond le mieux aux besoins et aux nécessités pratiques. Lors de l'élection d'un représentant des agrégés de LVE au Conseil supérieur de l'Instruction publique, le 17 mai 1912, Charles Sigwalt, champion de la *« liberté de méthode »*, recueille 134 voix contre 162 à Schlienger, qui s'était présenté comme le champion du maintien de la méthodologie directe. Les partisans de l'éclectisme se recrutent en particulier chez les déçus de la MD. Les deux plus notoires sont Charles SIGWALT et Auguste PINLOCHE. Le premier, qui fut le premier président de l'A.P.L.V., fait paraître en 1906 une longue attaque contre la MD où il va jusqu'à réhabiliter le thème comme *« moyen le plus commode d'habituer les élèves à penser dans une langue étrangère »*. Le second publie en 1908 dans *Les Langues modernes* un article significativement

intitulé « *Réaction et progrès* » (entendons : c'est la réaction contre la MD qui constitue actuellement la voie du progrès). En 1910, il publiera un livre intitulé Des *limites de la méthode directe,* et sous-titré *Der Sprachunterricht muss vorwärts (L'enseignement des langues doit aller de l'avant) :* manière ironique de prendre ses distances avec les idées réformistes de W. VIËTOR, dont le pamphlet de 1882 s'intitulait *Der Sprachunterricht* muss *umkehren (L'enseignement des langues doit faire volte-face)...*

– Pour les partisans de la MD enfin, parmi lesquels l'auteur de cette instruction de 1908, celle-ci ne contredit absolument pas la MD, mais ne fait que l'adapter au second cycle :

Les nouvelles instructions [de 1908] *ne marquent ni réaction ni recul d'aucune sorte. Il n'y* a *nulle contradiction entre elles et les instructions de 1902 : elles les précisent et les complètent, voilà tout.* Aucun *doute, aucun repentir ne les* a *inspirées. [...] J'espère vous prouver [...] que* ***rien*** *n'est changé à la méthode que vous devez appliquer ; qu'elle s'adapte simplement, de période en période,* à *des exigences nouvelles qui varient selon les facultés, l'âge, les intérêts de vos élèves ; que votre enseignement ne vise pas seulement l'utilité, mais atteint des fins plus hautes ; qu'il ne constitue pas seulement une provision, mais une culture* (HOVELAQUE É. 1910a, pp. 192-193).

Le raisonnement de É. HOVELAQUE est acceptable à la rigueur pour la *« version de contrôle »* introduite de manière systématique à la fin de l'explication de texte en deuxième période, mais non pour la version de second cycle, conçue, de même que dans la MT, comme procédé d'enseignement linguistique. Dans sa circulaire du 24 avril 1912 à ses collègues dont il sollicite les suffrages pour l'élection au Conseil supérieur de l'Instruction publique, Ch. SIGWALT ironise ainsi sur la conférence à la Sorbonne, le 15 octobre 1909, de É. HOVELAQUE (1910) :

Malgré le grand talent et la subtile dialectique de l'orateur qui nous démontra que la version de langues vivantes est tout autre chose que la version latine, et presque le contraire, on eut l'impression très nette que tout le monde, élèves, maîtres, inspecteurs, se sentait gêné par les barrières, les défenses et les pièges à loups dont le labyrinthe de nos programmes et instructions est hérissé. Le malaise est évident et n'est plus contesté par personne » (p. 329)

En fait, malgré les efforts de É. HOVELAQUE pour expliquer en quoi la « *version de méthode directe »* est différente de la *« version de méthode indirecte »* (1910a, pp. 197 et suiv.), il y a bien dans cette instruction de 1908 retour à un procédé traditionnel, puisque la version y est conçue à la fois comme procédé d'enseignement de la langue, procédé d'enseignement littéraire, et aussi procédé d'enseignement du français : dans son commentaire de 1910 (a), É. HOVELAQUE définit lui-même cette version de second cycle comme *« essentiellement un auxiliaire d'enseignement littéraire, un moyen de pénétration des textes littéraires »,* et « *un auxiliaire de l'enseignement du français. »* (pp. 199-200) Contrairement à l'idée première de A. GODART, cohérente avec la logique de la MD, pour qui dans la seconde période (il ne concevait pas que la traduction puisse encore être nécessaire à la compréhension dans la troisième période), « *si la traduction de l'élève est gauche, peu importe : ce n'est pas le français que nous* sommes *chargés de lui enseigner »* (1903, p. 480), pour le rédacteur de l'instruction de 1908, « *le professeur attachera une importance particulière non seulement à la précision de la traduction, mais à sa bonne tenue littéraire ».*

Ce retour à la version traditionnelle se révèle nécessaire en 1908 d'abord pour une raison technique, à savoir que la poursuite des méthodes directe et active sur des documents désormais linguistiquement complexes et sur des contenus inconnus des élèves, exigeait de ceux-ci une compréhension détaillée qu'ils ne pouvaient atteindre en raison d'une insuffisante maîtrise linguistique. Mais cette remise en vigueur de la version traditionnelle est aussi une conséquence de la réhabilitation, dans l'instruction de 1908, de l'objectif formatif aussi bien pour les sections scientifiques que littéraires : « *De même que dans ces sections* [A et C], *l'étude des langues modernes doit, dans les sections B et D, devenir un véritable instrument de culture intellectuelle ».* Il y a là un très net rééquilibrage en faveur

du principal objectif traditionnel de l'enseignement scolaire des LVE, et l'auteur va jusqu'à faire jouer explicitement à ces LVE, dans les sections scientifiques, le rôle traditionnellement imparti au latin et au grec dans les sections littéraires : « *Par leur coordination raisonnée et leur convergence vers des fins nettement délimitées d'avance, ces lectures* [en LVE] *contribueront avec l'étude du français à remplacer la discipline que fournissent dans les autres sections les études gréco-latines* ». L'objectif pratique est théoriquement maintenu comme prioritaire, mais les deux autres en sont désormais déclarés indissociables :

> **– aussi bien l'objectif culturel :** *«L'enseignement de la littérature aura donc ses racines dans l'étude de la langue : il s'en nourrira et viendra à son tour la féconder ; les deux disciplines ne seront jamais séparées, mais se fortifieront l'une l'autre, car une œuvre littéraire ne peut être pleinement appréciée que dans et par la langue où elle est écrite. » ;*
>
> **– que l'objectif formatif :** *«C'est à l'acquisition de la langue que tout doit être subordonné, c'est pour l'apprendre à l'élève qu'on développera son esprit et non pour développer son esprit qu'on la lui apprendra ; ou plutôt les deux opérations se confondent, ne sont que les deux faces d'une même réalité ; et c'est par ses vertus immanentes de clarté, de précision, d'ordre, de vie, de constante réalité que l'enseignement agira à la longue sur l'esprit de l'élève, créera chez lui des tendances, des habitudes et des facultés d'espèce intellectuelle supérieure. »* (Il s'agit dans cette citation de la seconde période.)

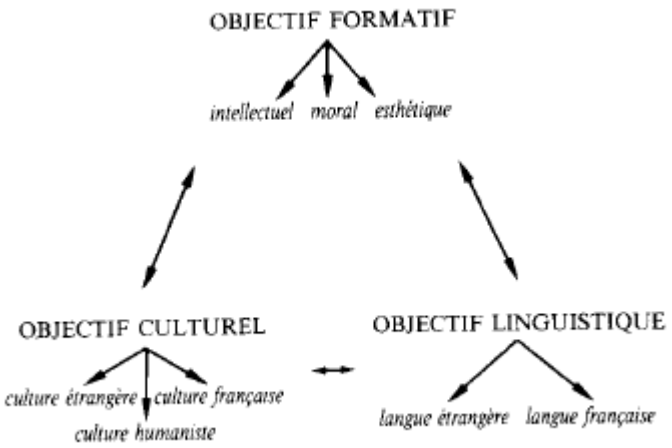
Mais il s'opère dans cette instruction de 1908 un glissement sensible, dont les deux dernières citations nous donnent des exemples, entre *« objectif **pratique »*** et « *objectif **linguistique »*** : l'auteur parle d' *« étude »* ou d' *« acquisition »* de la langue, mais les précisions telles que *« en vue de l'usage»* ou *« dans un but pratique»,* presque obligées dans les instructions directes antérieures, ont ici disparu. Il y a là une ambiguïté sans doute volontaire, comme cette autre que l'on retrouvera elle aussi dans le discours de la méthodologie active : l'objectif linguistique est dit « *prioritaire* », mais cet adjectif n'a pour certains que le seul sens restreint de *« premier »* (chronologiquement).

D'autre part, c'est en réalité l'objectif formatif qui redevient l'objectif principal, essentiel, dans l'instruction de 1908, parce qu'il est considéré comme le seul à pouvoir assurer de la première à la dernière classe cette continuité, cette cohérence de l'enseignement dont la recherche est la raison d'être de cette instruction :

> *Unité de méthode, continuité d'enseignement, adaptation successive à des fins progressivement plus hautes, dépendance mutuelle de toutes les parties de vos études ;* voilà *les mots d'ordre que nous n'avons jamais cessé de répéter, les principes qui ont inspiré toutes nos paroles et doivent animer notre enseignement. Ce ne sont pas deux fins sans relations mutuelles et inconciliables que vous viserez l'une après l'autre, l'utilité d'abord, la culture ensuite ; elles ne* se *séparent pas l'une de l'autre ;* ***elles se confondent dans une unité supérieure*** *et collaborent l'une avec l'autre.* (HOVELAQUE É. 1910c, p. 388, je souligne)

Cette *« unité supérieure »* a été définie dans les lignes précédentes : c'est *« la formation de leur esprit* [des élèves] *et* [...] *leur culture générale ».*

L'instruction de 1908 reprend ainsi l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux tel que l'établissait la MT scolaire (cf. *supra* le schéma de la p. 24) et les complète par les apports de la MD, proposant en définitive un schéma qui sera repris par la méthodologie active :



Ainsi donc, à l'instar de l'instruction de 1890, qui marquait l'instant même où la DLVE basculait de la MT à la MD, cette instruction de 1908 – et c'est ce qui explique qu'elle fît l'objet d'interprétations contradictoires non seulement lors de sa publication, mais encore longtemps après – constitue à la fois la dernière instruction de la MD et la première de la future « méthodologie active ».

CONCLUSION

C'est une véritable gageure que de vouloir dresser en quelques pages le bilan d'une aventure aussi riche que celle de la MD, qui se pose ou qui pose tous les problèmes encore actuels de la DLVE.

Toute une partie de ce bilan a d'ailleurs été faite, et souvent bien faite, par les méthodologues contemporains eux-mêmes, à partir de 1906 pour le premier cycle, et à partir de 1909 – année où les premiers élèves entièrement formés par la MD ont terminé leur scolarité secondaire – pour l'ensemble de la méthodologie. Les lignes suivantes de P. ROQUES, en 1913, me semblent refléter un état d'esprit assez largement partagé à la veille de la Première Guerre mondiale :

> *Plus de dix* ans ont passé *depuis le bruyant triomphe de la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. À tout observateur impartial il apparaît à l'heure présente que cette méthode ne se maintient qu'avec peine ; ses partisans autrefois les plus hardis sont inquiets ou lassés. Il faut qu'enfin elle rende ses comptes ; ayons le courage de la vérité et parlons net.* (p. 108)

Parmi les bilans proposés dès cette époque, on peut citer, outre cet article de P. ROQUES et la réponse de P. CHAUVET (1913), les ouvrages déjà cités de Ch. SIGWALT (1906) et A. PINLOCHE (1909), le rapport de 1910 du secrétaire général, G. DELOBEL, au premier Congrès international de la Société des professeurs de langues vivantes de l'Enseignement public (Paris, 14-17 avril 1909), et l'enquête de la Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés sur les résultats de la MD (présentée par CROUZET P. 1913).

Les problèmes rencontrés par la MD proviennent en partie de **facteurs externes** à la méthodologie elle-même.

D'une part, la spécificité de la MD aurait exigé des conditions d'application particulières qui lui seront toujours refusées dans l'Enseignement scolaire : dès les premières années d'imposition officielle de la MD, les professeurs se plaignent :

> – de l'amenuisement graduel, entre la classe de Sixième et la classe de Terminale, de l'horaire consacré aux LVE, alors que parallèlement augmente la surcharge des programmes des autres matières ;

– des déperditions d'acquis entraînées chez les élèves les plus faibles par les vacances scolaires, et qui vont s'accumulant d'une année sur l'autre ;

– enfin de l'hétérogénéité des classes, « *le grand ennemi de l'enseignement des langues vivantes* » (HOVELAQUE É. 1911, p. 210), qui avec la MD ne fait que s'aggraver au cours de la scolarité, mais dont l'administration est aussi en partie responsable : selon E. GOURIO (1909, note 1, p. 59), les regroupements de classes de Quatrième et de Troisième, ou de Seconde et de Première, étaient fréquents, *« sans citer des combinaisons infiniment pires ».* En 1951 encore, R.J. DENIS se plaint de ces classes *« géminées »* (p. 31).

« Comment, s'interroge P. ROQUES en 1913, *pratiquer cette méthode dans des classes de plus de trente élèves, et comment procéder au sauvetage des plus faibles, une fois qu'ils ont perdu pied, et comment dans les lycées de province – qui comptent bien tout de même, eux aussi, ainsi que les collèges – initier et mettre au courant les élèves venus* de *la campagne et qui entrent en Cinquième seulement ou en Quatrième, ou même en Troisième ? »* (pp. 110-111). Dès 1902 les méthodologues directs réclament avec insistance des horaires plus intensifs, des *« cours complémentaires »* (*i.e.* de soutien) pour les élèves les plus faibles, et des examens de passage, qui ne leur seront jamais accordés. Aussi A. PINLOCHE s'exclame-t-il dès 1903, prévoyant déjà l'échec de la nouvelle méthodologie dans de telles conditions : *« Mais est-il possible que les pouvoirs publics qui ont décrété la réforme continuent de refuser les moyens de la mener* à *bien ?»* (p. 183).

D'autre part, l'objectif que se fixait la MD, à savoir la possession effective de la langue écrite et orale par tous les élèves (qui plus est à la fin du premier cycle !) était de toute évidence trop ambitieux et volontariste eu égard à leurs aptitudes, à leurs besoins et à leurs intérêts. Paul Leroy-Beaulieu, professeur au Collège de France, avait souligné à juste titre en 1901, devant la commission nationale d'enquête sur les langues vivantes dans l'enseignement secondaire, qu'un enseignement pratique ne pouvait motiver durablement la masse des élèves : *« Il ne faut pas croire que le gros du pays ait plus d'intérêt à savoir les langues vivantes qu'à savoir le latin : sur les trente-huit millions d'habitants de la France, combien y en a-t-il qui auront jamais l'occasion de placer un mol d'allemand ou d'anglais ?»* (cité par GARCARD E. 1901, p. 403)

Mais c'est peut-être la formation des professeurs qui a constitué le grand point faible de la MD. Pour E. SIMONNOT dès 1901, *« l'insuffisance d'une grande partie du personnel ancien* [...] *est le plus grand obstacle aux progrès de la réforme. »* (p. 28) Celle-ci en effet exigeait d'abord des professeurs une maîtrise de la langue orale. Ce qui n'était pas le cas de la plupart d'entre eux, formés eux-mêmes par et à la MT scolaire ; et les bourses de séjour à l'étranger, qui auraient pu constituer une solution possible au problème, furent toujours distribuées avec la plus grande parcimonie. La réforme directe aurait donc demandé un recyclage méthodologique massif des professeurs, qui ne fut jamais organisé, et une formation initiale adaptée. Mais la licence et l'agrégation de langues vivantes conserveront leur orientation exclusivement littéraire (voir *supra* p. 37 la citation de L. LAVAULT). Rares seront par exemple les Universités de province (comme Lille, Montpellier et Nancy) qui proposeront aux étudiants de LVE dans les années 1900 des cours – toujours facultatifs – de phonétique pratique.

Cette absence de formation professionnelle s'est avérée d'autant plus dommageable que les directives officielles étaient sur certains points, insuffisantes ou ambiguës, l'improvisation constante chez les responsables pédagogiques sur les nombreux problèmes d'application pratique, la controverse permanente et publique entre universitaires partisans et adversaires de la réforme, l'opposition de l'administration fréquente enfin dans les établissements (voir par ex. KOSZUL A. 1953). Aussi peut-on raisonnablement penser que le mécanisme d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes (présenté *supra* pp. 37 et suiv.) a continué à fonctionner tout comme avant l'imposition de la MD, et que cette méthodologie, malgré son caractère officiel, ne fut jamais appliquée dans les classes que par une minorité – il est vrai enthousiaste et prosélyte – de jeunes enseignants. H. PARIGOT, présentant en 1907 la polémique publique à propos de la MD et les différents *« sons de cloche »* qui s'y faisaient entendre, brossait ainsi le portrait ironique des *« cloches directes » : « Elles sont jeunes et (pour user d'un style réaliste et congruent à la méthode*

même), d'un "métal" inusable, d'une "gorge" résistante, d'un "cerveau" à toute épreuve, sans oublier un terrible "battant". Car elles endurent d'extrêmes fatigues, mais leur foi s'exprime ainsi. » (p. 144)

L. MARCHAND, qui critique quant à lui la MD à partir d'une tout autre position (il est comme nous le verrons un précurseur de la méthodologie audiovisuelle), parle aussi de *« véritable gaspillage d'énergie»* (1911, p. 17). Même les partisans les plus convaincus de la MD doivent en convenir, tel H. BORNECQUE (« *Pour obtenir un plein succès, cette méthode veut des maîtres d'une grande habileté, d'une énergie indomptable et d'un dévouement absolu à leurs élèves »,* 1903, p. 631), M. POTEL (« *Tout le monde reconnaît que notre tâche* est *devenue particulièrement fatigante depuis la génération de la MD »,* 1903, p. 417), ou encore N. WICKERHAUSER : *« Quelle force physique et morale ne doit-il pas* [le professeur] *dépenser pour soutenir les premières phrases maladroites du débutant ! Quelle patience ne lui faut-il pas pour maintenir la conversation libre dans les dernières classes trop remplies des écoles secondaires ! »* (1907, p. 224)

On comprend dès lors que la plupart des enseignants, déjà mal préparés à leur profession et à qui l'on demandait désormais de faire preuve d'une véritable vocation, aient dans leurs classes généralement contourné la MD[29] ; et l'éclectisme revendiqué par quelques méthodologues et professeurs dès les premières années d'application de la MD correspond très vraisemblablement à une pratique très répandue à la même époque. Les manuels sont bien obligés de respecter – plus ou moins strictement – les directives et les programmes officiels. Mais il est évidemment très facile d'utiliser un manuel direct de la manière la plus traditionnelle qui soit. Certains témoignages oraux me laissent penser que cela fut fréquent dans les années 1930-1950 : il n'y a pas de raison pour qu'il n'en fût pas de même antérieurement.

Un certain nombre de problèmes rencontrés par la MD tiennent aussi à des **facteurs internes,** à savoir aux insuffisances de ses théories de référence (explicites ou implicites).

1. Insuffisance de la psychologie de l'apprentissage utilisée, laquelle n'est pas spécifique à l'apprentissage des LVE puisqu'elle est en réalité constituée d'un mélange empirique de méthode naturelle et de méthode active.

En ce qui concerne la méthode naturelle, bien que les méthodologues directs aient été conscients de la nécessité de l'adapter à l'apprentissage de la langue étrangère, le poids de la méthode directe renforçait une tentation empirique constamment sensible, et que l'on retrouve en particulier dans la constante réserve dont font preuve la plupart d'entre eux vis-à-vis des applications de la phonétique pratique. En 1910, L. MARCHAND se sent obligé de rappeler à ses collègues que *« nous ne pouvons pas ne pas tenir compte des habitudes d'esprit qu'entraîne la longue pratique de la langue maternelle. Nous n'avons pas affaire à des cerveaux neufs mais à des intelligences dirigées dès le plus jeune âge dans un sens particulier, qui n'est pas nécessairement celui de la langue étrangère. »* (p. 446)

Concernant la méthode active, sa mise en œuvre dans la MD faisait intervenir dans le processus d'enseignement/apprentissage, pour reprendre la terminologie de l'époque, aussi bien ***l'intelligence*** de l'élève (par la méthode intuitive) que son ***instinct*** (par la méthode répétitive). Les méthodologues directs étaient parfaitement conscients des problèmes de dosage et d'articulation que posait un tel recours simultané à la **réflexion** et à la **répétition mécanique,** mais ils ne purent que les juxtaposer empiriquement, en l'absence de toute psychologie spécifique de l'apprentissage des LVE, qui seule eût permis de penser leur importance et leur fonction respectives.

L'un des chapitres du compte rendu officiel du congrès de Leipzig, en 1900, traitait du *« rôle de l'instinct et de la réflexion dans l'étude des langues »* (selon LAUDENBACH H. 1907, note 6, p. 187). Et les lignes suivantes de F. BRUNOT datent de 1909 :

[29] II y a quelque vérité dans l'affirmation provocatrice de F. GOU1N : «La *perfection d'une méthode est en raison inverse des efforts que son emploi nécessite»* (1880 p.549) La (relative) facilité d'utilisation des cours audiovisuels sera l'une des raisons fréquemment avancées pour expliquer leur succès auprès des professeurs de LVE.

> Il est *naturel qu'après être allé jusqu'au bout dans un sens, on s'aperçoive ensuite que, sur certains points, il faut en rabattre, car l'équilibre est extrêmement difficile à trouver ; on ne l'atteindra qu'après avoir combiné des éléments qui ne s'associent point facilement ensemble, ainsi la pratique et la théorie grammaticales, l'intuition et l'observation réfléchie, la mémoire et l'intelligence. Il y a même une accoutumance des organes pour laquelle il est aujourd'hui absolument impossible, même à des spécialistes, de dire ce que l'on doit laisser à l'imitation machinale du maître d'une part, et, d'autre part, ce que l'on doit donner à l'enseignement phonétique théorique.* (p. 199)

2. Insuffisance de la description grammaticale utilisée, le renouvellement scientifique en linguistique étant à l'époque de l'élaboration de la MD pris en charge par une linguistique historique, sans application en DLVE (certaines tentatives en enseignement du français langue maternelle furent vite abandonnées). La grammaire des manuels directs est certes simplifiée et graduée par rapport à celle de la MT scolaire, mais il n'y a nul progrès qualitatif par rapport aux CTOP : c'est bien toujours de la même grammaire traditionnelle qu'il s'agit, normative, souvent incohérente en raison du caractère hétéroclite de ses outils d'analyse, et construite à partir de la langue écrite littéraire. C'est pourquoi il existe très fréquemment dans les manuels directs de la première période un écart frappant entre la situation de communication – il s'agit souvent de dialogues entre amis ou membres de la même famille – et le style plus ou moins soutenu de la langue utilisée. L'enseignement inductif de la grammaire aurait quant à lui exigé pour être efficace des descriptions syntaxiques beaucoup plus précises et cohérentes que celles qui étaient disponibles. C'est pourquoi les auteurs de manuels directs se cantonnent prudemment dans les premières années aux seuls aspects morphologiques, l'essentiel du traitement de la syntaxe étant abandonné par la suite au hasard des textes ... et aux bons soins du professeur !

3. Insuffisance de la description lexicale de la langue, et tout particulièrement absence de moyens scientifiques de sélection et de gradation lexicales, qui provoque dans les manuels directs une inflation véritablement effrénée du vocabulaire : toute leçon sur la cuisine, par exemple, inclut inévitablement le catalogue presque complet de la batterie de ses ustensiles...

Ce souci de quasi-exhaustivité lexicale chez les auteurs de manuels directs est prudence – en raison de la grande imprécision des instructions officielles concernant la *« langue usuelle »* à enseigner – et aussi volonté d'élargir au maximum leur public potentiel : les auteurs d'*Andando* (E. Dibié, A. Fouret, Didier Privat, 8e éd. 1932) écrivent ainsi dans leur Avertissement : *« En matière de vocabulaire, il nous était difficile, en l'état actuel de notre enseignement, de savoir* où *finit le nécessaire et où commence le superflu. La ligne de démarcation varie avec les élèves auxquels on s'adresse, et nous avons désiré être utile à tous. »* (p. 9)

Ici encore, méthodologues et auteurs de manuels se déchargent commodément sur le dos des praticiens, sous le prétexte fort respectable d'une nécessaire souplesse d'application des méthodes et d'utilisation des matériels, d'un problème qu'ils ne sont pas capables de résoudre en théorie. Les auteurs d'*Andando* poursuivent : « *C'est donc au professeur de la classe que nous laissons le soin d'élaguer, de restreindre, ou au contraire d'insister et de creuser plus avant : son initiative reste entière et sa liberté complète »* (*id*.). Un tel transfert de responsabilité sur les enseignants est très souvent repérable chez méthodologues et auteurs des instructions officielles. En 1951 par exemple, F. BERGES rapportera cette même sélection lexicale à la seule maîtrise linguistique du professeur : *« La préparation technique du maître joue* un *rôle essentiel. Un séjour suffisamment prolongé dans le pays de langue étrangère est nécessaire pour le choix du vocabulaire de base. »* (p. 28)

Mais les raisons de l'inflation lexicale dans la MD sont si nombreuses qu'elles apparaissent comme consubstantielles à la méthodologie elle-même :

> – conception du processus d'apprentissage, qui fait déjà dire par exemple à René Roy, auteur du *Cours militaire de langue allemande* (Ch. Delagrave éd., 1892) : *«Il y a chez quiconque se propose de savoir une langue étrangère une préoccupation qui doit*

dominer toutes les autres, c'est d'apprendre le plus rapidement, le plus sûrement possible un grand nombre de mots » (Avertissement, p. VII) ;

– souci de se démarquer de la MT scolaire en évitant à l'élève tout recours au dictionnaire ;

– effet pervers des méthodes directe et active, qui poussent à exploiter au maximum le monde concret familier à l'élève ;

– surévaluation de l'axe paradigmatique par rapport à l'axe syntagmatique dans les premières années d'enseignement, surévaluation qui tient peut-être en partie aux particularités de la langue allemande (où les déclinaisons, comme dans les langues anciennes, s'ajoutent aux conjugaisons), à l'influence de la linguistique historique, mais sûrement, en tout cas, à l'incapacité dans laquelle se trouvaient les méthodologues directs de concevoir des exercices grammaticaux intensifs : **la répétition intensive**, ressentie comme indispensable à l'assimilation des formes linguistiques, **ne pouvait par conséquent être obtenue qu'en jouant sur les variations lexicales**. A. GODART, avec la perspicacité qu'on lui connaît déjà, met explicitement en relation, dès 1907, l'inflation lexicale et les faiblesses de l'enseignement grammatical dans la MD :

L'erreur de nos débuts a *été – il faut bien le dire – la préoccupation trop exclusive et vraiment encombrante du vocabulaire. La faute en est un peu aux programmes qui, au lieu de définir exactement la progression méthodique des leçons de langage, se sont contentés de dresser pour la Sixième et la Cinquième un inventaire de vocabulaire, et d'ouvrir pour chaque classe un certain nombre de tiroirs – la maison, la ferme, la forêt, etc. – qu'on* a *bourrés ensuite d'une foule de matériaux inutiles dont s'est encombrée sans profit réel la mémoire des élèves. On nous a proposé un simple catalogue de descriptions :* ***il eût été préférable de définir la progression intérieure de notre enseignement et de déterminer l'enchaînement des exercices qui, sans accroître le vocabulaire de l'élève, mettent au point ses connaissances et fortifient en lui le sens de la correction****. La leçon de choses a opprimé notre enseignement, en rejetant en second plan la leçon de langage proprement dite, qui est l'essentiel.* (p. 280, je souligne)

Une telle inflation, surtout celle concernant les termes techniques, devait rendre inévitable, dans la pratique des professeurs, un recours beaucoup plus fréquent à la traduction que ne le permettait théoriquement la méthodologie. Aussi, dès les années 1909-1910, le problème de la sélection et de la gradation lexicales est-il à l'ordre du jour en France, et certains auteurs de manuels se montrent particulièrement sensibles à ce problème.

Les auteurs de *The Girl's own Book 1* (Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck, Didier éd. 1925) écrivent dans leur préface : *« Afin de rendre les leçons extrêmement claires, nous n'y avons mis que l'essentiel, et seulement les premiers éléments de la langue orale dont on peut réellement donner à l'élève la possession effective ; et nous souhaitons qu'on veuille bien juger ce livre, non seulement sur ce que les auteurs y ont mis, mais encore sur ce qu'ils n'ont pas voulu y mettre. »* (On opposera cette citation à celle des auteurs d'*Andando*, *supra* p. 111.)

Ce n'est pas seulement la quantité de mots introduits dès les premières années d'apprentissage qui est remise en cause à l'époque, mais leur nature trop exclusivement concrète, qui rend les textes directs souvent fort indigestes, et, comme le dit GOLL, *« le langage scolaire incolore, inerte, paralysant. »* (1907. p. 138) Méthodologues directs et auteurs de manuels auraient dû méditer ces mots que M. BRÉAL adressait en 1893 aux professeurs de LVE : « *Le langage n'a pas été fait uniquement pour dire : "Le soleil éclaire la campagne", "les fleuves se jettent dans la mer". Le langage sert encore, et avant tout, à marquer des désirs, à former des demandes, à exprimer des volontés. C'est à ce côté subjectif qu'il est bon de faire une place, si l'on veut que l'écolier soit tenté d'employer l'instrument que vous mettez à sa disposition. »* (p. 51)

M. BREAL ajoutait – autre observation de bon sens dont personne à l'époque ne tirera les conséquences méthodologiques – : « Personne *ne parle pour appliquer une règle de*

grammaire » (*ibid*.). Mais on n'en finirait pas de faire, en DLVE, le catalogue des idées perdues... et redécouvertes par la suite.

4. Insuffisance de la description culturelle de référence, comme nous l'avons vu au chapitre 2.4, qui amène méthodologues et auteurs de manuels à prendre comme fil directeur de l'enseignement culturel l'histoire littéraire : choix réducteur quant aux contenus de civilisation, bien entendu, mais qui surtout rendait impossible toute articulation entre enseignement linguistique et enseignement culturel : dès 1909 l'énorme déperdition linguistique constatée chez les premiers élèves directs terminant leur second cycle pose le problème de la nécessaire révision constante du lexique et de la grammaire des deux premières années tout au long des années suivantes.

L'instruction de 1908 reconnaît que l'enseignement de la grammaire dans le second cycle *« semble encore laisser parfois* à *désirer »* ; mais elle ne fait aucune proposition concrète à ce sujet. C'est le problème de la conservation du lexique des deux premières années, auquel la méthodologie active se heurtera elle aussi, qui explique en partie le succès, qui ne se démentira pas jusque dans les années 1960, des recueils de mots et d'expressions traduits et groupés par thèmes directs.

5. Insuffisance de la pédagogie générale de référence, enfin, prise dans la contradiction, bien décrite par les historiens de l'enseignement scolaire (voir par ex. ISAMBERT V. 1970), entre l'idéologie libératrice de l'Enseignement républicain et sa fonction sociale sélective. Le reflet de cette contradiction est bien visible au niveau didactique : la méthode active est utilisée dans la MD essentiellement dans le but de faire effectuer à l'élève un travail sur des contenus prédéterminés qui lui fasse obtenir des résultats prévus à l'avance. En enseignement grammatical, l'intuition personnelle de l'élève doit lui permettre de retrouver par lui-même le paradigme ou la règle tels qu'ils sont déjà connus du professeur, et en enseignement culturel, ce sont dans tous les documents ces « *dessous permanents communs* » (HOVELAQUE É. 1910c, p. 386) constituant le *« génie »* du peuple étranger que l'élève est amené à retrouver :

> *Ce sont de vastes ensembles qui jusqu'ici nous ont retenus. Il a fallu les considérer d'abord afin de pouvoir dégager les idées qui sont les directrices d'une civilisation et qui, secrètement, doivent animer notre enseignement et en déterminer le sens. Vous les atteindrez d'une manière plus ou moins complète, selon la force de vos classes, l'intelligence de vos élèves : mais latentes ou exprimées, ce sont elles qui vous inspireront toujours, et le but que vous viserez à travers toutes vos études est la définition précise du génie étranger et, par elle, de notre, génie.* (*id*., p. 384)

La démarche inductive, à partir de matériaux ainsi soigneusement sélectionnés par le professeur (ou le manuel) et interprétés sous le contrôle étroit et constant que permet la méthode interrogative, n'a pas grand-chose à voir avec une véritable méthode active, et s'apparente plutôt à de la manipulation.

C'est ce qui distingue fondamentalement cette démarche inductive en grammaire et l'exercice de *« conceptualisation grammaticale »,* tel du moins qu'il a été conçu à l'origine en enseignement du FLE (voir par ex. BESSE H. 1974), où l'on tente d'appliquer la conception actuelle, plus exigeante, de la méthode active, que G. PALMADE présente en ces termes :

> *Les méthodes actives impliquent en fait une activité dans l'acte même par lequel on apprend certaines connaissances en les découvrant. Selon le développement de l'enfant, elles le font participer activement à l'élaboration même des connaissances, elles mettent en jeu son initiative créatrice, au lieu qu'il reçoive passivement du maître ou du manuel.* [...] *C'est dans un sens d'initiative personnelle, de créativité et de découverte qu'il faut entendre l'activité qui doit se manifester dans les méthodes actives.* (1953, p. 105).

La méthode interrogative directe relève au contraire d'une pédagogie dite maintenant « traditionnelle », où le professeur demeure en permanence le centre du réseau de communication en classe, selon le schéma bien connu :

PROFESSEUR

Ainsi pour A. SOUILLART en 1897, *« e*n *classe c'est le professeur qui est et qui doit rester le centre ; c'est la condition première et indispensable de tout enseignement collectif »* (pp. 144-145). On retrouve cette même conception dans la méthodologie active. Pour F. BERGES par exemple, *«* si, dans *la récitation de la leçon, on peut laisser aux élèves une grande initiative, dans l'acquisition des notions nouvelles, c'est le maître qui mène le jeu d'après l'objectif qu'il a choisi et les moyens qu'il a décidé de mettre en œuvre »* (1951, p. 27).

Les LVE ne sont d'ailleurs peut-être pas la discipline scolaire la plus favorable à la mise en œuvre de la méthode active, toute une partie de l'activité de l'élève, et toute activité de l'élève dans une certaine mesure, correspondant précisément à de la **manipulation** linguistique. Il y a quelque vérité dans l'affirmation suivante de J.-F. CAHEN : « *Une langue ne s'invente pas, elle se répète. Le brillant élève de mathématiques pourra découvrir seul des théorèmes qui n'ont pas encore été démontrés* dans *le cours, mais le plus brillant élève d'anglais ne trouvera pas tout seul que « l'échapper belle » se dit to* have a narrow escape, *ni même que « faire un rêve » se dit* to have a dream, « *ranger* », put away et « *sans parler de* », let alone » (1956, p. 266). M. GIRARD avait déjà remarqué en 1884 : *« Nous croyons souvent aider les enfants à dire ce qu'ils ont envie de dire, et en réalité nous leur faisons dire tout simplement ce que notre méthode a besoin qu'ils disent »* : mais est-il possible en classe de langue d'échapper tout à fait à cette contradiction ?

Peut-on parler d'« échec » de la MD ?

a) Si l'on se réfère à ces années 1902-1914 et si l'on compare les résultats obtenus avec les ambitions initiales, il y a eu effectivement échec de la MD, de l'aveu même de !a plupart des méthodologues directs. Mais autant que d'échec de cette méthodologie, il me semble que l'historien peut parler :

– **d'échec des méthodologues directs,** qui devant les problèmes pratiques d'application et les critiques parfois pertinentes, non seulement de leurs ennemis que je qualifierais d'« idéologiques », mais aussi et surtout des praticiens, ont montré plus de raideur que de souplesse.

Ch. SIGWALT rappelle en 1912 que dans l'instruction de 1902 déjà avaient été censurés par le ministre trois paragraphes des conclusions adoptées par le congrès de 1902 de la Fédération nationale des professeurs de LVE, ceux précisément qui auraient introduit de la souplesse dans l'application de la MD :

> – Tous *les exercices directs ou indirects, auditifs ou visuels, ont leur place légitime dans l'enseignement des langues vivantes*, *à condition d'être inductifs et pratiques,*
>
> *Les exercices ou procédés* sont *multiples et varient nécessairement suivant les circonstances, l'âge des élèves, leurs habitudes d'esprit, leur instruction générale, leur intelligence, leur bonne volonté, leur nombre, le temps dont ils disposent.*
>
> *Il appartient au maître seul d'adapter ses procédés d'enseignement à ces contingences,* et *sa liberté n'a d'autre limite que le principe même de la méthode.* (p. 328).

– et **d'échec du système scolaire français,** dont l'aventure de la MD met en lumière les pesanteurs, les blocages, et en particulier cette difficulté permanente à prendre en compte ce que M. BRÉAL considérait en 1889 comme les valeurs de la méthodologie nouvelle : la vie, la chaleur communicative, l'improvisation, l'appel aux sens et à l'expérience vécue...

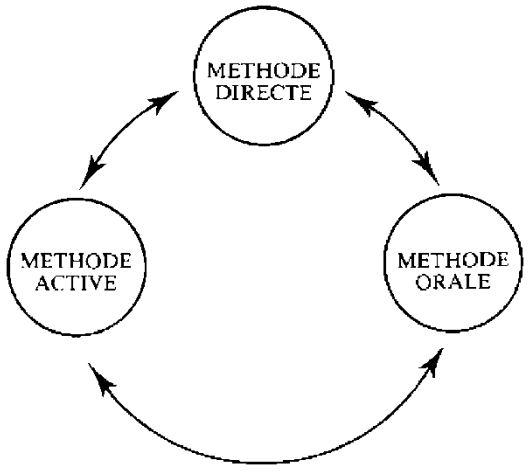
Si je ne partage donc pas personnellement l'optimisme de P. CHAUVET quant au « *succès »* de la MD, j'approuve par contre entièrement son jugement sur la nature subversive de cette méthodologie dans le cadre de l'Enseignement scolaire français de l'époque :

> Nous avons *expérimenté avec succès une méthode qui fait de la classe une entité vibrante, une communion entre le maître et ses disciples, donnant avec le minimum de*

> *routine le maximum de résultats. Et justement parce que nos adversaires nous ont vus à l'œuvre, parce que nous les* avons *empêchés de dormir en rond, parce, que la méthode directe "n'est pas dans l'alignement"* [dixit P. ROQUES, auquel répond P. CHAUVET], *ils nous ont signifié, à nous et à elle, de rentrer dans le rang. C'est l'ordre qui vient à toutes les avant-gardes. »* (1913, p. 293)

b) Si l'on se réfère maintenant à la période immédiatement postérieure, de l'après-guerre 1914-1918 à la fin des années 1950, l'échec de la MD apparaît comme un échec nécessaire et profitable, puisque dans l'Enseignement scolaire la méthodologie officielle suivante va se construire à partir de l'évaluation de son expérience. A. DUMERIL se déclare en 1902 « *un peu sceptique à l'égard des recettes infaillibles* », et fait plus confiance à « *la variété des exercices* » [sous-entendu : tant directs qu'indirects] (p. 257) ; la même année, A. WOLFROMM résume pour les lecteurs français de la *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes* le débat qui divise à ce moment-là les méthodologues allemands entre traditionalistes, réformateurs et partisans d'« *une méthode mixte qui concilierait tout* » ; P. ROQUES rejette en 1913 *« l'esprit de système »* et aimerait voir à la fois *« maintenir ce qu'il y a de vrai dans les programmes de 1902 »* et *« rétablir un régime de liberté, de paix et de bonne entente »* (p. 115) ; plus favorable pourtant à la MD, P. CROUZET (1913) note « *l'actuelle poussée de l'opinion en faveur de notre culture traditionnelle* » (p. 16)[30], et reconnaît qu'il faudra bien *« modérer l'emploi de la méthode directe »*, faisant de multiples allusions à la « *mise au point indispensable »,* au *« remaniement de demain »,* à la *« révision projetée »* (pp. 28-29) : on voit là se dessiner, à l'intérieur même du débat méthodologique à propos de la MD, les principes essentiels de cette méthodologie active qui dominera l'Enseignement secondaire français des années 1920 aux années 1960.

c) Si l'on se réfère enfin à la « longue durée » didactique, l'apport de la MD, même par rapport aux CTOP qui l'ont immédiatement précédée, est à proprement parler colossal. La MD est parvenue en une dizaine d'années à se constituer en un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limités. Le « noyau dur » de la MD, que j'ai précédemment représenté par le schéma :



ainsi que les autres méthodes qui se sont agglutinées autour de lui, vont fonctionner comme une véritable **matrice historique** des méthodologies suivantes. En didactique scolaire des LVE, plus précisément, la problématique qu'ont posée et tenté de résoudre pour la première fois les méthodologues directs est elle aussi centrale, puisqu'ils se sont trouvés historiquement dans la nécessité de revendiquer et de construire la spécificité d'un enseignement des LVE (par rapport à celui des langues anciennes et à celui de la langue maternelle), et, paradoxalement, d'assurer en même temps son intégration dans l'ensemble des enseignements scolaires.

[30] La pression est effectuée en particulier par les associations de parents d'élèves, qui gagneront dans cette affaire leur première reconnaissance officielle.

Là encore, il n'est pas difficile de trouver chez les contemporains eux-mêmes des analyses qui paraissent très pertinentes à partir de la perspective historique actuelle. A. WOLFROMM écrit dès 1902, faisant le point sur le débat méthodologique d'alors :

> Que *résulte-t-il de tous ces débats européens sur nos méthodes ? Il en résulte que toute l'Europe tient de plus en plus à l'enseignement des langues vivantes, et, d'une autre part, qu'elle en reconnaît l'extrême difficulté, le voulant tour à tour pratique et sérieux. Elle exige qu'on parle, et elle sent très bien que pour parler il faut penser, en d'autres termes, qu'il faut avoir quelque chose* à *dire. De là, les contradictions qui se cachent au fond de tous ces débats.* (p. 78)

C'est une telle contradiction qui me paraît en définitive constituer la cause première de cet « échec » de la MD dans l'Enseignement scolaire français. Mais la problématique qu'a ainsi posée cette méthodologie est toujours actuelle et incontournable, et s'il y a eu échec de la MD, cet échec est encore le nôtre.

Tout autant que la pertinence de son **contenu,** c'est aussi la **forme** du débat méthodologique de ces années, sa richesse, sa densité et sa liberté, qui ont de quoi séduire l'historien. Les méthodologues directs, comme leurs contemporains – et eux-mêmes sans doute, dans le débat politique de l'époque –, s'y sont impliqués tout entiers, sans souci très souvent des hiérarchies et des convenances, mais avec aussi bien une honnêteté et une exigence intellectuelles extrêmes qu'une expérience et une conscience achevées des réalités pratiques et institutionnelles.

Avant même son introduction officielle dans l'Enseignement secondaire français, E. SIMONNOT tirait par avance de la MD un bilan très pertinent : « *Quel que soit d'ailleurs son avenir, le mouvement d'opinion qu'elle fait naître a déjà contribué à régénérer l'enseignement des langues vivantes. N'eût-elle que ce mérite, ce serait un titre suffisant à notre reconnaissance.* » (1901, p. 40) Avant tout, estime de son côté le Belge P. SCHARFF, elle a « *réveillé l'opinion et dissipé l'apathie des pouvoirs publics ».* Mais il me semble que la perspective historique rend de tels bilans bien trop modestes, et que, contre certaines idées trop facilement reçues, la MD mérite amplement d'être connue et réhabilitée.

Annexe 1

MÉTHODE RADICALE	INSTRUCTIONS OFFICIELLES
1. Méthode maternelle, méthode de bébé. – Leur caractère est précisément de n'avoir ni méthode ni plan.	Art. 3 – Il va de soi, que, tout en se rapprochant du procédé naturel d'acquisition d'une langue, la méthode orale doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue.
2. Prohibition absolue de la langue maternelle.	Art. 10. – Le professeur s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes.
3. Suppression de l'étude méthodique de la grammaire	Art. 6. – L'enseignement plus systématique de la grammaire, quand le moment sera venu de l'introduire, restera éminemment simple et pratique
4. Prédominance absolue des exercices oraux.	Art. 3. – Cette méthode n'est exclusive ni de la lecture des textes, ni des exercices écrits. Art 8. – Les exercices oraux, comme les exercices écrits, continueront à travers toute la série des classes.
5. Emploi, comme langue fondamentale, de la langue châtiée ou non.	Art. 2. – La langue à enseigner sera la langue courante. – On entendra par là non seulement celle qui répond aux usages de la vie journalière, mais, d'une manière générale, celle qui sert à traduire par la parole les manifestations de la vie physique, intellectuelle et sociale.

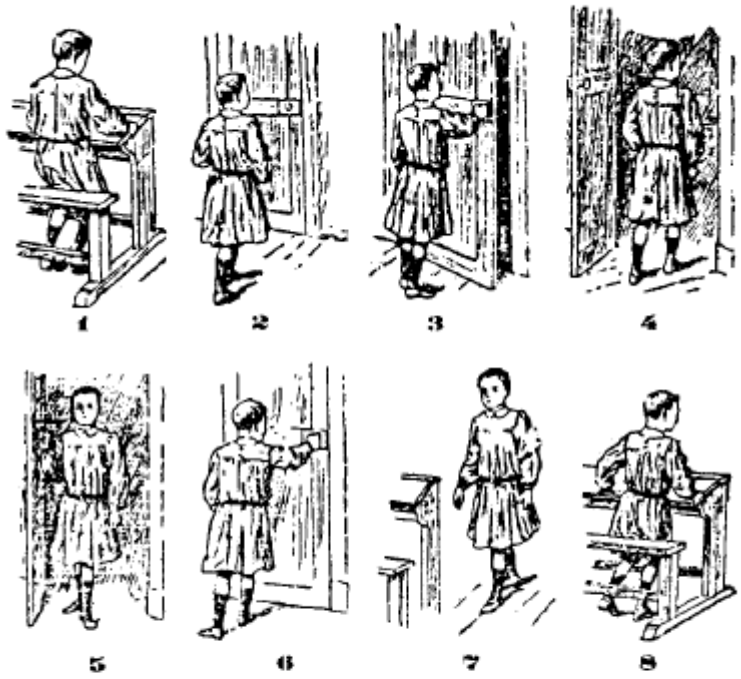
A. WOLFROMM, « La question des méthodes. Les débats d'opinion. I. » *Revue de l'Enseignement des langues vivantes,* n° 2, avr. 1902, p. 49.

Annexe 2

Die Schule

§ 23) Was der Schüler tut.

Paul geht an die Tür.



1. Gaßreihe (zum Lesen und Memorieren):

A) 1) Paul steht auf. — 2) Er geht an die Tür. — 3) Er faßt den Türknopf; er macht die Tür auf. — 4) Er geht hinaus. — 5) Er kommt wieder herein. — 6) Er macht die Tür zu. — 7) Er geht an seinen Platz zurück. — 8) Er setzt sich auf seinen Platz.

B) 1) Zuerst steht Paul auf. — 2) Dann geht er an die Tür, u. s. w. (Nun, Jetzt, u. s. w.). — 8) Endlich setzt er sich auf seinen Platz.

Adverbien : zuerst – dann – jetzt – nun – endlich
Merke : **Ich** gehe jetzt an die Tafel
Jetzt, gehe **ich** an die Tafel

F.Meneau et P. Chabas, *Cours d'Allemand Grands commençants, Première partie* Paris, Didier, page 49.

Annexe 3

MODÈLE DE PRÉPARATION DE LA LECTURE DE LA PAGE SUIVANTE

Der Lehrer: Ich gehe an die Tafel. Was tue ich? (Sie gehen an die Tafel.) Karl, geh an die Tafel! Was tust du? (Ich gehe an die Tafel.) Was tut er? (Er geht an die Tafel.) Frage, was du tut)? Was du getan hast ? (Du bist an die Tafel gegangen.)

Du bist jetzt an der Tafel. Wo bist du jetzt? (Ich bin an der Tafel.) Wo ist er? (Er ist an der Tafel.) Frage, wo du bist?

Der Lehrer legt ein Buch auf das Katheder und sagt: Dieses Buch liegt. Liegt dieses Buch? – (Ja, dieses Buch liegt.) *Dann stellt er das Buch und sagt*: Dieses Buch liegt nicht, es steht. Liegt dieses Buch? – (Nein, dieses Buch liegt nicht, es steht.)

Die Tafel liegt nicht, die Tafel steht nicht, die Tafel hängt. Hängt die Tafel? (Ja, die Tafel hängt.) Was noch hängt in der Klasse? (die Lampe, das Bild, die Karte.)

Die Tafel hängt an der Wand. Wo hängt die Tafel? Was noch hängt an der Wand?

Ich zeige die Ecken der Tafel. Was tue ich? Zeige auch die Ecken der Tafel! Was tust du? Was hast du getan? Was hat er getan? Frage, was du tust? (Du zeigst die Ecken der Tafel.)

Ich zähle die Ecken der Tafel. Was tue ich? Zähle auch die Ecken der Tafel! Was tust du? Was tut er? (Er zählt die Ecken der Tafel.) Wieviel Ecken hat die Tafel? (Die Tafel hat vier Ecken.) Wie ist die Tafel? (Die Tafel ist viereckig.)

Klopfe auf die Tafel! Woraus ist die Tafel? (Die Tafel ist aus Holz.) Die Kreide ist weiß. Ist die Tafel auch weiß? (Nein, die Tafel ist schwarz.) Was noch ist schwarz? (Tinte.)

Ich nehme ein Stück Kreide. Was tue ich? (Sie nehmen ein Stück Kreide.) Was habe ich getan? Nimm auch ein Stück Kreide! Was tust du? Was hast du getan?

Ich schreibe das Wort «*Federhalter*». Was tue ich? Ich habe jetzt das Wort « *Federhalter*» geschrieben. Was habe ich getan? Ich lese das Wort. Lies das Wort auch! Hat er das Wort gelesen?

Ich buchstabiere das Wort. Ich habe es buchstabiert. Was habe ich getan? Buchstabiere auch das Wort! Was hat er getan? Das Wort « *Federhalter* » hat 11 Buchstaben. Wieviel Buchstaben hat das Wort? Zähle die Buchstaben! Was tut er?

Ich nehme den Schwamm und lege ihn auf das Katheder. Nimm den Schwamm und lege ihn auf das Katheder! Was wird er tun? Was hat er getan?

Ich nehme den Schwamm wieder auf dem Katheder und gehe damit auf die Tafel. Was tue ich? – Was habe ich getan?

Ich wische das Wort « *Federhalter*» auf der Tafel mit dem Schwamm aus. Was tue ich? – Was habe ich getan?

(Voir page suivante ma traduction.)

E. Clarac & E. Wintzweiller, *Deutsches Sprachbuch Classe de Sixième*
3e éd. rev., s.d. [1e éd. 1909], p. 96

MODÈLE DE PRÉPARATION DE LA LECTURE DE LA PAGE SUIVANTE

Le professeur : Je vais au tableau. Qu'est-ce que je fais ? (Vous allez au tableau.) Karl, va au tableau. Qu'est-ce que tu fais ? (Je vais au tableau.) Qu'est-ce qu'il fait ? (Il va au tableau.) Demande ce que tu fais... ce que tu as fait. (Tu es allé au tableau.)

Maintenant tu es au tableau. Où es-tu maintenant ? (Je suis au tableau.) Où est-il ? (Il est au tableau.) Demande où tu es.

Le professeur pose un livre à plat sur le bureau et dit : Ce livre est couché*. Est-ce que ce livre est couché ? (Oui, ce livre est couché.)
Puis il pose le livre debout sur la tranche et dit : Ce livre n'est pas couché, il est debout*. Est-ce que ce livre est couché ? (Non, ce livre n'est pas couché, il est debout.)

Le tableau n'est pas couché, le tableau n'est pas debout, le tableau est accroché*. Est-ce que le tableau est accroché ? (Oui, le tableau est accroché.) Qu'est-ce qui est aussi accroché dans la classe ? (La lampe, l'image, la carte.)

Le tableau est accroché au mur. Où est-ce que le tableau est accroché ? Qu'est-ce qui est accroché au mur?

Je montre les angles du tableau. Qu'est-ce que je fais ? Montre toi aussi les angles du tableau. Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu as fait ? Qu'est-ce qu'il a fait ? Demande ce que tu fais (Tu montres les angles du tableau.)

Je compte les angles du tableau. Qu'est-ce que je fais ? Compte toi aussi les angles du tableau. Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qu'il a fait ? (Il compte les angles du tableau.) Combien est-ce que le tableau a d'angles ? (Le tableau a quatre angles.) Comment est le tableau ? (Le tableau est carré.)

Frappe au tableau. De quoi est-ce que le tableau est fait ? (Le tableau est en bois.) La craie est blanche. Est-ce que le tableau est blanc, lui aussi ? (Non, le tableau est noir.) Qu'est-ce qui est noir aussi ? (L'encre.)

Je prends un morceau de craie. Qu'est-ce que je fais ? (Vous prenez un morceau de craie.) Qu'est-ce que j'ai fait ? Prends toi aussi un morceau de craie. Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu as fait ?

J'écris le mot « porte-plume ». Qu'est-ce que je fais ? Maintenant j'ai écrit le mot « porte-plume ». Qu'est-ce que j'ai fait ? Épelle toi aussi le mot. Qu'est-ce qu'il a fait ? Le mot « porte-plume » *[Federhalter]* a 11 lettres. Combien est-ce que ce mot a de lettres ? Compte les lettres. Qu'est-ce qu'il a fait?

Je prends l'éponge et je la pose sur le bureau. Prends l'éponge et pose-la sur le bureau. Qu'est-ce qu'il va faire ? Qu'est-ce qu'il a fait ?

Je reprends l'éponge sur le bureau et je vais avec elle au tableau. Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce que j'ai fait ?

J'efface le mot « porte-plume » au tableau avec l'éponge. Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce que j'ai fait ?

* La langue allemande précise obligatoirement pour les objets s'ils sont couchés *(liegen),* s'ils sont debout *(stehen)* ou s'ils sont accrochés *(hängen).*

Die Tafel.

Der Schüler schreibt an die Tafel.

Du gehſt an die Tafel. Du biſt an die Tafel gegangen. Du biſt jetzt an der Tafel. Die Tafel hängt an der Wand. Du zeigſt die Ecken der Tafel. Du zählſt die Ecken der Tafel. Die Tafel hat vier Ecken; ſie iſt vierectig. Die Tafel iſt aus Holz; die Farbe der Tafel iſt ſchwarz. In der Klaſſe ſind zwei Tafeln.

Du nimmſt ein Stück Kreide und ſchreibſt ein Wort an die Tafel: „Federhalter". Du lieſt das Wort; du buchſtabierſt es jetzt. Das Wort „Federhalter" hat vier Silben. Du nimmſt den Schwamm und wiſcheſt die Tafel ab. Mache keinen Staub!

Befehle. — Gehe an die Tafel. (Was tuſt du? was haſt du getan? was hat er getan, u. ſ. w.). Wo biſt du jetzt? Zeige die Ecken der Tafel; zähle ſie; nimm ein Stück Kreide; ſchreibe ein Wort; buchſtabiere es; zähle die Buchſtaben, ... die Silben; nimm den Schwamm; wiſche die Tafel ab; mache keinen Staub.

Übung. — (Répondre aux questions): Wohin geht der Schüler? — Wo hängt die Tafel? — Wie viel Tafeln ſind in der Klaſſe? — Wie iſt die Tafel? — Iſt die Tafel weiß? — Wie viel Silben hat das Wort „Federhalter"? — Wie viel Buchſtaben hat dieſes Wort? — Wer iſt an die Tafel gegangen? — Welches Wort hat der Schüler an die Tafel geſchrieben? — Woraus iſt die Tafel?

LE TABLEAU

Tu vas au tableau. Tu es allé au tableau. Maintenant tu es au tableau. Le tableau est accroché au mur. Tu montres les angles du tableau. Tu comptes les angles du tableau. Le tableau a quatre angles ; il est carré. Le tableau est en bois. La couleur du tableau est noire. Dans la classe il y a deux tableaux.

Tu prends un morceau de craie et tu écris un mot au tableau : « porte-plume ». Tu lis le mot ; maintenant tu l'épelles. Le mot « porte-plume » a quatre syllabes. Tu prends l'éponge et tu effaces le tableau. Ne fais pas de poussière.

ORDRES. Va au tableau. (Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu as fait ? Qu'est-ce qu'il a fait ?, etc.) Où est-ce que tu es maintenant ? Montre les angles du tableau ; compte-les ; prends un morceau de craie ; écris un mot ; épelle-le : compte les lettres... les syllabes : prends l'éponge : efface le tableau ; ne fais pas de poussière.

EXERCICE (Répondre aux questions). Où va l'élève ? Où est accroché le tableau ? Combien est-ce qu'il y a de tableaux dans la classe ? Comment est le tableau ? Est-ce que le tableau est blanc ? Combien de syllabes a le mot « porte-plume » ? Combien de lettres a ce mot ? Qui est allé au tableau ? Quel mot est-ce que l'élève a écrit au tableau ? En quoi est fait le tableau ?

Annexe 4

LA PLUIE

ET LE BEAU TEMPS

Jean : Hier **le ciel** était bleu, il y avait un beau **soleil**, toute **la terre** était en fleurs, il n'y avait pas un seul **nuage** dans le ciel, le temps était **magnifique**.

Aujourd'hui le ciel est tout gris, nous avons de **la pluie**. et **du vent**... Le temps est **affreux**.

Bon ! voilà **la neige** et **la grêle** !
Quel vilain temps pour un mois de Mai !

Il y a **du feu** dans la cheminée et **j'ai froid**.

René : Toi, tu as toujours froid.

Jean : Toi, **tu as** toujours **chaud**. Moi, j'ai froid et j'ai des vêtements **de laine** !

René : Tu es **frileux** ! Moi, j'ai chaud et j'ai des vêtements **de coton** !
Jim : René, en quoi sont tes chaussettes ?
René : Elles sont en **nylon**.

Jim : Suzanne, en quoi est ton foulard ?
Suzanne : Il est en **soie** comme ma blouse et je n'ai ni froid ni chaud : les **étoffes** de soie sont légères.
Les **rideaux** du salon sont aussi en soie mais c'est un **tissu** plus lourd que celui de ma blouse.

Jim : En quoi sont tes chaussures ?
Suzanne : Elles sont en **cuir**, en cuir noir, comme mon **sac**.

Tes **sandales** ne sont pas en cuir, elles sont en **toile** comme le **parasol** du jardin.

le temps II.

le ciel, les cieux.
le soleil.
la terre est ronde comme une boule.
le nuage.
magnifique (m. f.) = très beau.

la pluie.
le vent.
affreux, se. très vilain, très mauvais.

la neige est blanche.
la grêle.
quel ! II.
vilain, e : laid.

le feu. »
froid, e : la neige est froide.
avoir froid.
chaud, e.
avoir chaud.
la laine est une matière.
de laine = en laine.
frileux, se qui a toujours trop froid.
le coton est une matière.

de coton = en coton.

le nylon est une matière.

la soie (fig.) est une matière.
l'étoffe (f.).

le rideau (fig.).
le tissu : l'étoffe.

le cuir (fig.) est une matière.
le sac.

la sandale (fig.).
la toile.
le parasol (fig.).

Louis Marchand : *Méthode Marchand. Le premier livre de français. La Famille Dupont*, Ed. F.E.L.F. (Francophonie et Langue française), 20e éd. rev. et cor., 1983, p. 102 [1re éd. 1920]

3. TROISIÈME PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE

INTRODUCTON

Je définis ici la ***méthodologie active*** (désormais siglée ***MA)*** comme cette méthodologie préconisée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1er décembre 1950, et d'usage général dans l'Enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960.

En tant que méthodologie officielle de cet enseignement scolaire, la MA voit sa vie réglée par la succession des instructions ministérielles – rédigées par l'inspection générale des langues vivantes –, qui en fixent les objectifs, les contenus et les méthodes pour les concepteurs de manuels et les praticiens. Aussi le plus simple, pour donner une idée d'ensemble de cette méthodologie, est-il encore de présenter un schéma de l'évolution historique de ces instructions (pour un schéma plus détaillé, voir PUREN C. 1988) :

L'évolution de la MA dans les directives officielles

– Instruction de décembre 1908
  Instruction charnière entre la MD et la MA.

– Instruction du 25 septembre 1925
  Première instruction active ; équilibrage en direction de la MT : réaction contre les « *défauts* » et les « *excès* » de la MD.

– Instruction du 30 septembre 1938
  Rééquilibrage en direction de la MD ; ouverture vers l'intégration des auxiliaires oraux et visuels.

– Instruction du 1er décembre 1950
  Codification de la MA : imposition d'un schéma de classe unique.

– Instruction du 20 août 1969
  Instruction charnière entre la MA et la situation actuelle : autorisation donnée à l'introduction en 1er cycle de cours audiovisuels intégrés et d'exercices structuraux.

Cette méthodologie active est aussi connue en France sous les autres noms de *« méthodologie éclectique »* ou encore de *« méthodologie mixte» :* il s'agit en effet, d'un point de vue technique, d'un compromis entre la MD et la MT, ou encore, pour reprendre quelques expressions révélatrices des manières différentes de considérer cette MA comme de *« synthèse »* (PFRIMMER P. 1953, p. 55), de *« combinaison »* (ROGER G. 1953, p. 30, CLOSSET F. 1950, p. 43), de *« conciliation »* (G. Delpy, *Initiation à l'espagnol,* Hachette, éd. 1959, p. 3), de *« compromis »* (DOLEANS R. 1956, p. 263) ou de *« juxtaposition »* (PARIGOT H. 1907, p, 144) entre procédés et techniques directs et traditionnels.

Pas plus que celle de *« méthode mixte »* ou de *« méthode éclectique »,* l'appellation de *« méthode active »* ne parviendra à se généraliser pour désigner l'ensemble de la nouvelle méthodologie : l'instruction de 1925 parle de *« méthode active »* et de *« méthode directe »,* celle de 1938 de *« méthode directe et active »,* celle de 1950 de *« méthode directe »* et d' *« enseignement actif».* La même indécision s'observe dans les instructions suivantes : si l'expression de *« méthode active »* tend à s'y généraliser (voir par ex. les instructions du 20 juillet 1960, du 25 février 1963, du 30 juillet 1965 et du 28 août 1969), on trouve cependant des références tardives à la *« méthode directe »*, comme dans l'instruction du 28 août 1969 sur les travaux dirigés d'allemand.

Il semble bien que le terme de *« méthode »* ne soit plus utilisé dans les instructions postérieures à la Première Guerre mondiale que dans le sens restreint d'*ensemble de procédés et de techniques***,** et non pas dans le sens plus large de méthodologie, comme le laisse penser l'emploi simultané d'autres expressions comme celles de *« méthode orale »* ou *« méthode concrète »*, de doublets tels que *« la méthode active et concrète », « la méthode active et vivante »* (instruction du 20 juillet 1960), ou encore de synonymes de *méthode* comme *« principe »* ou *« enseignement »* (instruction de 1950) : cette réticence à nommer la nouvelle méthodologie est en elle-même révélatrice de la volonté d'éclectisme des inspecteurs généraux, c'est-à-dire de leur refus de tout système ou, comme on le disait à l'époque, de « *la méthode unique ».* C'est ce qui explique sans doute en partie qu'ils n'aient pas adopté l'expression de *« méthode mixte »* ou de *« méthode éclectique »*, dans laquelle le mot *« méthode »* ne peut avoir que le sens de méthodologie.

On remarque le même flou et les mêmes flottements terminologiques dans les écrits des professeurs et auteurs de manuels postérieurs à 1925. Alors que certains utilisent clairement l'expression de *« méthode active »* pour désigner la nouvelle méthodologie (par ex. HIRTZ G. 1927, GODART A. 1928, CLOSSET F. 1951 et DOLEANS R. 1956), d'autres, très nombreux eux aussi, continuent d'utiliser l'expression de *« méthode directe »* (par ex. FAURE G. 1946, BERGER P. 1947a, P. PFRIMMER qui intitule son article de 1953 *« Après un demi-siècle de méthode directe »*, et la plupart des collaborateurs du n° 4-5 de janvier 1956 de la revue *Les Cahiers pédagogiques,* sollicités pour faire « *un bilan de la méthode directe après 50 ans d'expérience »*). D'autres enfin assimilent à la fois les deux méthodes et les deux méthodologies, tel G. RAPHAËL qui parle en 1938 de « *la méthode directe, ou active »* (p. 256).

Une telle confusion terminologique et notionnelle n'est évidemment pas le fruit du hasard : elle est le reflet, chez les méthodologues contemporains, de leur incapacité à contrôler l'extrême diversité des pratiques de classe, et des divergences qui les séparent eux-mêmes.

Tous les témoignages concordent en effet au sujet de la très grande variété des pratiques de classe en premier cycle durant la période de la MA : elles vont depuis l'application rigoureuse des méthodes directe et orale jusqu'à un retour pur et simple à la MT scolaire, en passant par toutes les combinaisons plus ou moins empiriques imaginables (dont celle recommandée par les instructions officielles).

Ainsi, selon J.-R. POISSON en 1956, *« on abuse scandaleusement de la version »* (p. 255), et ce dérapage fréquent vers la MT est confirmé la même année par P. LEGOUIS : *« Malgré les précautions prises au début* [*i.e.* lors de la réintroduction de la version comme exercice littéraire de second cycle en 1908], *on pouvait prévoir le résultat final : aujourd'hui la version règne en maîtresse dans l'enseignement des langues vivantes. Elle s'est assuré la meilleure part au baccalauréat, et de haut en bas elle a gagné toutes les classes. »* (p. 269)

Mais J. BERA au contraire se plaint en 1959 de l'application trop stricte qui serait faite par certains professeurs de la méthode (ou de la méthodologie ?) directe : *«La méthode directe, telle qu'elle se pratique encore quelquefois, sans aucun contrôle de la mesure de compréhension, engendre les pires confusions. »* (p. 112)

Dans un article intitulé *« Trois ans de méthode directe »*, M. POTEL écrivait en 1903 : *« Les ardentes controverses de naguère sont oubliées, les adversaires se sont expliqués et se sont entendus »* (p. 408). C'était apparemment prendre ses désirs pour des réalités, puisque plus de vingt ans après, C. CAMBILLAUD constate encore qu' *« adversaires et partisans* [de la MD] *campent sur leurs positions »* (1925, p. 328). Dans les années 1930 s'éteint la violente controverse publique des années précédentes ; mais on peut constater que le débat méthodologique dans les revues spécialisées ne fait, jusqu'à l'apparition de la méthodologie audiovisuelle vers 1960, que reprendre pour l'essentiel le débat des années 1902-1914 entre partisans et adversaires de la MD. Enfin les clivages qui apparaîtront de 1960 à nos jours parmi les méthodologues et les professeurs de LVE de l'Enseignement secondaire français au sujet de la méthodologie audiovisuelle seront dans une bonne mesure une prolongation de ces oppositions antérieures : la méthodologie audiovisuelle sera tout naturellement adoptée par ceux qui étaient restés les plus fidèles à la MD, parce qu'elle

permet l'application rigoureuse des méthodes directe et orale dans les premières années d'apprentissage.

Si l'accord ne s'est pas fait sur une nouvelle appellation, c'est en raison de divergences entre méthodologues et professeurs sur le contenu à donner à la méthodologie mixte, c'est-à-dire sur le **dosage**, la **fonction** et la **répartition** sur les différentes années de cours des procédés et techniques directs et indirects. Les plus favorables à la méthode directe, en particulier, craignaient qu'un abandon officiel du terme « direct » n'ouvrît la voie chez les praticiens à des abus de méthode indirecte. S. CAMUGLI écrit, rapportant le débat du 26 décembre 1935 à l'assemblée générale de l'A.P.L.V. à propos de la méthodologie d'enseignement dans les deux premières années :

> La *discussion* a *fait ressortir quelques divergences en ce qui concerne la méthode* à *employer. Personne, certes, ne songe plus à défendre la « méthode directe » pure, mais on tient encore beaucoup au principe pédagogique qui est à la base de cette méthode et l'on craint que la méthode mixte, qui tend d'ailleurs à se généraliser chez nous, ne fournisse trop souvent un prétexte commode pour revenir à la méthode indirecte (par la traduction).* (1936, p. 81)

Dans cette citation, comme dans tout le discours méthodologique de l'époque, affleure la distinction entre méthode (le *« principe pédagogique »)* et méthodologie (*« cette méthode »*). Si l'ambivalence de ce mot s'est malgré tout constamment maintenue, c'est qu'elle était nécessaire au fonctionnement même du discours polémique : en réclamant l'application de la « **méthode** directe » (dans le sens d'ensemble de procédés et de techniques), les partisans de la MD réclamaient en fait le maintien de l'essentiel de la **méthodologie** directe ; en faisant valoir les limites de cette même **méthode** directe, les traditionalistes voulaient du même coup remettre en cause l'ensemble de cette **méthodologie** et démontrer la nécessité d'un retour pur et simple à la MT ; quant aux éclectiques, le jeu sur les deux sens de « méthode » dans l'expression de *« méthode active » l*eur semblait pouvoir désamorcer la controverse en neutralisant l'opposition méthode directe/méthode indirecte, l'application des méthodes actives en enseignement des LVE (la **méthode** active) n'impliquant a *priori* pas plus celle de la méthode directe que celle de la méthode indirecte : il est par exemple possible de faire travailler les élèves en groupe et s'autocorriger aussi bien sur un exercice de thème que sur la préparation d'un sketch.

Et pourtant, malgré toutes ces divergences et ces ambiguïtés, il y a bien dans les années 1920 et suivantes quasi-unanimité chez les méthodologues sur la nécessité d'abandonner la MD des instructions de 1901 et 1902, et volonté partagée d'élaborer une nouvelle méthodologie douée de sa propre cohérence. R. VILLARD écrit en 1928 que *« la "méthode directe", telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature»* (p. 439) ; et la même année A. GODART, dont on sait la part qu'il avait prise dans la mise au point de la MD, définit la *« méthode active »* comme *« un système nouveau »* (p. 384). Les lignes suivantes de L. LIEUTAUD me semblent bien illustrer cette conscience qu'avaient alors les méthodologues de créer quelque chose d'original :

> *Quel nom faudrait-il donner à celle* [la *« méthode »*] *que nous venons de définir ? Ce n'est pas de la méthode directe pure, puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la méthode indirecte, puisque nous commençons toujours nos leçons par l'explication en langue étrangère. Peut-être le mot « méthode mixte » conviendrait-il – et cependant quelle différence entre ces classes de début où la traduction, correcte sans plus, joue un rôle tout à fait secondaire, et celles où la version devient un exercice littéraire, servant non seulement à l'acquisition du vocabulaire étranger,* mais à *l'étude du français, à l'assouplissement de l'esprit et au développement de la culture ! Il nous semble que notre méthode a conservé sinon la lettre, du moins l'esprit de la méthode directe, qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie (et que par-là elle échappe à bien des critiques qu'on* a *adressées à la méthode directe intégrale). Mais le mot, après tout, est secondaire ; c'est la chose qui importe.* (1935, p. 173)

Cette citation est intéressante, non seulement parce qu'elle montre pourquoi l'expression de *« méthode mixte »* (ou de *« méthode éclectique»*) fut abandonnée, au fur et à mesure que la nouvelle méthodologie affirmait son originalité en vivant sa propre évolution ; mais aussi parce qu'elle nous révèle chez les méthodologues actifs **la conscience aiguë qu'ils ont de la continuité et de la rupture par rapport au passé que représente tout à la fois leur méthodologie** : c'est là sans doute l'une des raisons essentielles de leur difficulté à la nommer.

Et c'est là aussi sans doute une explication aux réticences ou au refus de certains didacticiens français actuels à reconnaître son existence en tant que méthodologie originale, parce qu'ils tendent à valoriser dans chaque méthodologie les ruptures par rapport aux continuités, et j'ajouterai le dogme par rapport aux divergences internes et aux évolutions doctrinales, les effets de cohérence du discours théorisant par rapport au pragmatisme et à la diversité des pratiques de classe, et les toutes premières années d'enseignement par rapport à la globalité du cursus scolaire. La méthodologie active, qui cherche le progrès à la fois dans une **réaction** (le retour à certains procédés et techniques traditionnels) et une **conservation** (le maintien des grands principes de la MD) constitue il est vrai une anomalie monstrueuse dans le cadre d'une Histoire dont la trame est souvent conçue comme une simple succession de **révolutions** radicales et décisives.

Or il me semble qu'une méthodologie ne se définit pas par sa cohérence et son originalité – c'est là confondre le mot et la chose – mais par sa **volonté** de cohérence et d'originalité : c'est une telle **volonté** qui différencie fondamentalement l'éclectisme des cours actifs français de celui des actuels « pots-pourris » américains, qui ne se veut que la conséquence d'un désenchantement à l'égard de toutes les méthodologies.

Que la méthodologie active française y ait réussi ou non, et dans quelle mesure, ressortit à son bilan, mais ne peut remettre en cause son existence. Que penserait-on d'un historien qui, prenant prétexte des continuités entre la MD et la méthodologie audiovisuelle, refuserait cette dernière appellation et n'utiliserait que celle, par exemple, de « méthodologie directe rénovée » ? Beaucoup de méthodologues français ont ressenti à partir des années 1920 le besoin d'un nouveau concept (*« méthodologie éclectique », « mixte »* ou *« active »*), l'ont manié et modelé pendant près d'un demi-siècle, et je me demande à quel titre l'historien pourrait se permettre d'ignorer cette réalité.

Je me limiterai ici à deux exemples, choisis aux deux extrémités de cette période. Pour G. HIRTZ, en 1927,

> *le point le plus important semble être la distinction féconde entre la méthode directe et la méthode active. Elle semble de nature à lever bien des difficultés, dans lesquelles s'embarrassaient beaucoup de partisans sincères et convaincus de la méthode directe. L'enseignement méthodique de la grammaire ainsi que les exercices de traduction sont ainsi remis à leur place légitime, sans qu'il soit nécessaire de les présenter, par un effort d'exégèse un peu trop subtil, comme des exercices de méthode directe. D'un autre côté, la méthode active est d'une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines. Peut-être l'accord des professeurs de langues vivantes avec leurs collègues des autres spécialités serait-il facilité, en ce qui concerne les méthodes, si l'on renonçait à parler de méthode directe, qui éveille chez les représentants des autres disciplines une idée inexacte de ce qu'est, en réalité, l'enseignement des langues vivantes, pour n'employer que le terme plus exact de « méthode active ». Il serait ainsi possible de rétablir dans tout l'enseignement secondaire une unité de méthode, que l'on avait peut-être un peu perdue de vue.* (p. 136)

Et en 1956, R. DOLEANS, bien que favorable à une utilisation rigoureuse des méthodes directe et orale dans les deux premières années, estime cependant indispensables les explications en français *« pour corriger les erreurs qui persistent après qu'il [le professeur] a cité et fait répéter la forme correcte, en vain. On voit que le nom de méthode active convient mieux à ce compromis que celui de méthode directe. Il importe avant tout de faire pratiquer inlassablement ce qui a été vu et, par la majorité de la classe, en principe, compris »*. (p. 263)

Quelque jugement que l'on puisse maintenant porter sur l'originalité, la cohérence et l'intérêt de cette méthodologie active, ce concept me semble être par conséquent indispensable à la compréhension de ces années 1920-1960.

CHAPITRE 3 .1. LES ORIGINES DE LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE

C'est bien entendu l'échec relatif de la MD en milieu scolaire – pour toutes les raisons qui ont été présentées en conclusion de la partie précédente – qui a provoqué après la Première Guerre mondiale le besoin d'une méthodologie nouvelle. Les problèmes d'adaptation de la MD en second cycle, tout particulièrement, avaient déjà orienté à partir de 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. Les esprits étaient donc plus mûrs qu'au tout début de l'expérience directe – où enthousiasme, extrémisme et dogmatisme faisaient souvent bon ménage – pour la recherche d'un compromis apaisant qui puisse mettre fin à ce que l'on a pu justement interpréter comme un nouvel épisode de l'interminable *« querelle des Anciens et des Modernes »* (ROGER G. 1953, p. 30). Souillard annonçait déjà en 1909 une *« pédagogie nouvelle »* qui *« réconciliera toutes les bonnes volontés »* (cité par FEIGNOUX F. 1909).

Ce n'est pas non plus un hasard si la MD a été abandonnée dans les années suivant la Première Guerre mondiale. D'une part les conditions de travail des professeurs de LVE s'étaient à ce point dégradées à la suite du conflit que l'application stricte de la MD était devenue encore plus problématique. P. LEGOUIS raconte en 1956 :

> Dès *la fin de 1919, je constatai avec douleur, au lycée Ampère, l'état dans lequel la Première Guerre mondiale avait mis l'enseignement des langues vivantes : des professeurs vieillis, surmenés, obligés pour vivre de faire trop d'heures supplémentaires (trop facilement obtenues d'ailleurs), des classes encombrées, des enfants mal élevés en l'absence du père. Ce tableau, me dira-t-on, valait pour toutes les disciplines. Mais plus la machine est précise et délicate, plus elle souffre d'avoir à travailler dans de mauvaises conditions. Or, au lieu de faire un patient effort pour la remettre en marche, on préféra s'en prendre à la machine elle-même. C'est bien français, et somme toute la France* a *depuis trente-cinq ans l'enseignement des langues vivantes qu'elle a mérité alors.* (p. 270)

D'autre part, la France de l'après-guerre n'était plus cette nation inquiète, ouverte sur l'étranger à la recherche du renouveau et soucieuse de préparer ses enfants à l'action. On assiste au contraire après 1918 dans toute la pédagogie scolaire officielle à un net repli sur les valeurs « traditionnelles » de formation intellectuelle et culturelle : la réforme de 1923, en particulier, remet l'accent dans l'enseignement du français langue maternelle sur l'orthographe, la grammaire et la littérature classique (instruction du 3 décembre 1923), et impose un cursus unique basé sur l'enseignement du latin et du grec dans tout l'Enseignement secondaire. Cette réforme très rétrograde de 1923 va être en partie corrigée par celle de 1925 (entre-temps, le « Cartel des Gauches » est arrivé au pouvoir...), mais l'orientation générale de l'après-guerre n'en est pas fondamentalement remise en cause, à savoir la réunification de l'Enseignement secondaire par une revalorisation de l'objectif formatif commun à toutes les disciplines. Il est écrit dans le *Préambule* de l'instruction de 1925 pour renseignement des LVE :

> *Deux idées dominent la* réforme *nouvelle.*
>
> *Maintenir à l'Enseignement secondaire son caractère original qui est d'être une méthode de culture et de viser moins à accumuler des notions qu'à former des esprits.*
>
> *Organiser le cours des études de façon qu'il y ait un seul régime, une seule jeunesse, une seule culture, à la fois scientifique et littéraire, avec une option limitée aux langues étrangères à étudier, qui peuvent être soit les anciennes avec l'appoint d'une langue vivante, soit deux langues modernes.*
>
> *Ces deux principes précisent nettement l'objet que se propose dans l'Enseignement secondaire l'étude des langues vivantes : elles sont associées étroitement à l'effort*

> *commun de toutes les disciplines et avec elles concourent à la formation, à la culture et à l'ornement de l'esprit.*

La MD, élaborée dans un mouvement de spécification de l'enseignement des LVE et sur la base d'une priorité à l'objectif pratique, se retrouvait donc en contradiction avec la nouvelle politique éducative, et sera « lâchée » par ceux-là mêmes qui l'avaient imposée vingt ans plus tôt.

C'est par rapport à cette nouvelle orientation générale de la pédagogie scolaire que va être nommée et définie la nouvelle méthodologie : le choix des méthodes actives comme principale référence va permettre aux méthodologues à la fois :

> – de s'intégrer dans l'Enseignement scolaire en revendiquant une référence devenue commune à la pédagogie de toutes les disciplines, et de participer ainsi à part entière à la réforme en cours : pour G. HIRTZ en 1927 (déjà cité *supra* p. 146) : « *La méthode active est d'une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines.* » (p. 136) ;
>
> – de prendre certaines distances avec la MD tout en ne rompant point avec elle, puisque la méthode active faisait déjà partie du noyau dur de l'ancienne méthodologie : « *La méthode directe est une méthode active. Mais elle n'est pas la seule. Elle ne fait pas non plus toujours une place assez grande à l'effort individuel et elle se contente parfois un peu trop facilement d'une activité apparente, constituée par le jeu bien réglé de demandes et de réponses, dans lequel c'est le professeur et non la classe qui fait toute la besogne. La méthode directe a besoin d'être complétée.* » (*id*., pp. 126-127) ;
>
> – et de présenter ce qui pouvait être interprété comme une réaction (le retour à des procédés et techniques traditionnels) comme un progrès, en se réclamant d'un mouvement réformateur à l'époque en plein essor, celui des méthodes actives.

Enfin, dans l'éclectisme français post-1918 et sa référence aux méthodes actives en pédagogie, le modèle allemand a sans doute continué à jouer un certain rôle, en raison de l'avance de ce pays en DLVE : le débat sur l'éclectisme y avait été à l'ordre du jour dès les toutes premières années du XX^{e} siècle, une « méthode de conciliation » s'y était généralisée dès avant 1914, et dans les années 1920 s'y développait un fort courant visant à l'application des méthodes actives (*Arbeitsunterricht*) dans les différentes disciplines scolaires, et notamment dans l'enseignement des LVE.

CHAPITRE 3.2. LES PRINCIPES DE LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE

La caractéristique la plus apparente de la MA est son éclectisme technique, qui ne modifie pas le noyau dur de la MD mais introduit dans chacune de ses trois composantes un certain nombre de variations :

1. Assouplissement de la méthode orale : le texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement retrouve une place qu'il avait théoriquement perdue. Ainsi la première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe (comme lorsque le texte en était conçu comme le simple résumé) ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte. D'autre part, les exercices écrits de réemploi prennent plus d'importance qu'ils n'en avaient dans la MD. L'accent est cependant maintenu sur l'enseignement de la prononciation et les procédés de la méthode imitative directe, la plupart des méthodologues actifs se montrant d'ailleurs partisans de l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, plus tard magnétophone).

2. Assouplissement de la méthode directe :

> **– en enseignement du vocabulaire,** si la méthode intuitive reste de rigueur, le recours au français comme procédé d'explication n'est plus strictement interdit, mais n'est recommandé que pour les mots qui se prêtent difficilement à une explication

directe ; le recours en classe à la traduction orale comme moyen de contrôle de compréhension se fait plus fréquent, devenant même systématique à la fin de l'étude du texte (comme déjà dans l'instruction de 1908 pour le seul second cycle) ;

– en enseignement de la grammaire, l'équilibre entre l'apprentissage « *mécanique* » et l'apprentissage « *raisonné* » est modifié au profit de ce dernier. L'une des raisons avancées pour modifier ainsi cet équilibre est d'ordre psychologique : *« Il s'agit aussi de donner satisfaction à ce penchant à la discipline intellectuelle, qui commence à se faire jour vers les 13-14 ans. Le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi des phénomènes sera d'une grande utilité dans l'étude de la langue, de la grammaire. »* (CLOSSET F. 1950, p. 44)

Dans la méthode répétitive, la méthodologie active met par conséquent l'accent beaucoup plus sur la répétition extensive que sur la répétition intensive (pour la définition de ces notions, se reporter *supra* p. 109-110) ; la méthode imitative, maintenue pour l'enseignement phonétique, est rejetée pour l'enseignement grammatical : l'une des règles du professeur actif, selon F. CLOSSET, est de « *donner la préférence au travail réfléchi sur la pure imitation* » (1950, p. 43) ; la syntaxe n'est plus aussi négligée que dans la MD, et les thèmes d'application, de contrôle et de révision sont réhabilités. Mais contrairement à la MT, ces thèmes ne doivent comporter que des formes déjà connues des élèves, les traductions de passages d'auteurs français sont réservés aux toutes dernières classes, et surtout l'approche préconisée en enseignement grammatical demeure résolument inductive et à partir de textes suivis (méthode intuitive encore). Cet assouplissement de la méthode directe est constamment justifié par la nécessité pour le professeur de gagner du temps et d'être clair, ainsi que par l'exigence de précision et de rigueur de la part des élèves.

3. Valorisation de la méthode active. Pour F. BERGES, « *plus que toute autre, la classe de langue vivante doit être... vivante. L'esprit de l'élève, de tous les élèves, doit être constamment et en même temps tenu en état d'alerte, qu'il s'agisse de la récitation de la leçon ou de l'acquisition de notions nouvelles ; »* (1951, p. 27) Les méthodologues actifs vont s'ingénier à multiplier les propositions de procédés et techniques visant à maintenir et développer cette activité de l'élève. F. CLOSSET en dresse un véritable catalogue en 1950 (voir en Annexe 2 la reproduction du passage correspondant de son ouvrage *Didactique des langues vivantes*). Ces méthodologues font justement remarquer les limites de la méthode active dans la MD, en particulier le schéma trop rigide et directif questions du professeur/réponses des élèves (cf. l'observation de G. HIRTZ, cité ci-dessus p. 148, concernant *« le jeu bien réglé de demandes et des réponses, où c'est le professeur et non la classe qui fait la besogne »),* ainsi que l'aspect statique de textes trop descriptifs.

Dans la MA au contraire,

le professeur s'abstiendra de questionner et de répondre chaque fois qu'il jugera que l'élève peut le faire aussi bien que lui. Celui-ci sera habitué à interroger, chaque fois qu'il n'aura pas compris, chaque fois qu'il désirera des renseignements complémentaires, chaque fois qu'il sera désigné pour diriger la classe à l'occasion d'une leçon ou d'un exercice.

Ainsi, maintenus en haleine par le jeu des questions et des réponses, les élèves s'habituent à réfléchir en commun, outre qu'ils apprennent à interroger dans la langue étrangère, pratique qui a été trop longtemps négligée. (CLOSSET F. 1950, p. 45)

Les textes recommandés sont plus orientés vers le récit et le dialogue : *« Il est utile de rompre avec la routine qui s'arrête volontiers à l'élément « statique » et d'adopter une méthode qui puise ses sujets dans la vie même, dans le réel, de donner la préférence au « dynamique ».* […] *Les descriptions, les énumérations ne servent plus guère qu'à situer la scène, l'anecdote. ».* (CLOSSET F. 1950 p. 43. Et l'on se montre plus soucieux d'adapter constamment les méthodes utilisées à l'évolution psychologique des élèves et de créer dans la classe un « climat », une « ambiance » favorables à leur activité : pour F. CLOSSET, les deux premières règles *« d'importance capitale »* que doit suivre le professeur actif sont les suivantes :

> *1° Exploiter le besoin d'activité individuelle et collective ; en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide ; en les invitant tous et chacun à participer activement au travail de la classe – acteurs agissants et responsables –, guidés qu'ils seront par la pensée d'un maître vigilant et actif ?*
>
> *2° Créer une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la belle humeur, indispensables au bon rendement de la classe.* (*id*., pp. 42-43)

Globalement, l'essentiel des acquis directs (c'est-à-dire les ruptures fondamentales que la MD a réalisées par rapport à la MT scolaire) est donc préservé dans la MA, et l'on comprend pourquoi certains méthodologues actifs considèrent la nouvelle méthodologie comme une méthodologie directe *« assouplie »* ou *« complétée »*, parlant même parfois d' *« auxiliaires »* à propos des procédés et techniques traditionnels réintroduits dans la MA. Jusque dans les années 1950 d'ailleurs, l'instruction de 1902 restait théoriquement en vigueur puisqu'elle était rééditée conjointement avec celles de 1925 et 1938 dans les brochures du Centre National de Documentation Pédagogique.

La présentation générale que fait de la méthodologie officielle l'instruction du 18 octobre 1960 (concernant *L'enseignement des langues vivantes dans le cycle d'observation. Discernement des aptitudes*) illustre bien à quel point la MA se situe historiquement dans le prolongement de la MD :

	La méthode d'enseignement reste, ainsi que le précise l'arrêté du 20juillet 1960, ***la***
méthode active	***méthode active*** *et concrète définie par les instructions ministérielles en vigueur. [...] Il est dans la nature de notre méthode concrète d'enseignement par la*
méthode orale	***conversation*** *en langue étrangère de solliciter l'attention des enfants en les faisant vivre dans une atmosphère colorée d'images et de sons à laquelle ils sont forts sensibles.*
méthode intuitive	*Elle fait* ***appel aux sens et à l'intuition****, elle s'attache à créer* ***une association***
méthode directe	***directe et instinctive*** *entre la chose et le mot qui la désigne et incite constamment les élèves, sous les formes les plus diverses, à* ***une participation active****. Elle les amène à opérer des raisonnements par analogie et par* ***induction****. Elle leur offre de multiples occasions de réfléchir et de se poser des problèmes. Par son exigence inflexible de*
méthode interrogative	***réponses*** *construites, elle ouvre, sans cesse la voie à l'analyse plus ou moins consciente et prépare ainsi insensiblement à l'acquisition des notions abstraites.*

(je souligne et annote en marge).

Il est intéressant de constater que l'on retrouve dans ce texte des allusions à toutes les méthodes de la MD, excepté les méthodes imitative et répétitive, qui sont les plus difficiles à relier à l'objectif formatif ; qu'au contraire la méthode active privilégiée est mise principalement au service de l'apprentissage réflexif *(« ... opérer des raisonnements... », « ... se poser des problèmes... », «... l'analyse consciente... »*) ; et qu'enfin à l'intérieur de cette méthode active, l'équilibre est soigneusement maintenu entre la motivation *(« ... solliciter l'attention des enfants...», «... sont sensibles...»)* et l'effort («... *exigence inflexible de réponses construites... »).*

La véritable rupture entre la MA et la MD n'est donc pas à situer au niveau technique, bien que cette réintroduction de procédés et techniques traditionnels ait constitué la nouveauté la plus remarquée dans le contexte polémique de l'époque. Elle ne se situe pas non plus au niveau des théories de référence : la description grammaticale utilisée reste identique, et la priorité apportée à l'apprentissage réflexif et à l'enseignement actif – déjà présents dans la MD – n'apporte aucune modification radicale dans la psychologie de l'apprentissage et la pédagogie générale sur lesquelles s'appuyait la méthodologie antérieure.

La rupture réside dans ce que l'on pourrait appeler une nouvelle *orientation générale*, un nouvel *esprit* ou une nouvelle *philosophie* qui se font constamment sentir dans les écrits des méthodologues actifs, et qui me semblent pouvoir se décrire à travers ses quatre éléments : volonté d'intégration, pragmatisme, éclectisme et réformisme.

1. Volonté d'intégration de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement scolaire, qui s'oppose à la volonté de particularisation qui caractérisait le mouvement direct. La référence à la méthode active, pourrait-on dire, change de sens : d'argument de particularisation dans la MD, elle devient ici argument d'intégration : pour G. HIRTZ, comme nous l'avons vu, *« la méthode active est d'une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines.»* (1927, p. 136)

Une telle volonté d'intégration amène tous les méthodologues actifs à revendiquer dans l'enseignement des LVE un équilibre global entre les trois objectifs fondamentaux, formatif, culturel et pratique. *« Nous prétendons délier leurs langues et cultiver leurs têtes »*, affirmaient déjà les éclectiques en 1907 (selon H. PARIGOT). Mais cet équilibre global recouvre cependant certaines divergences entre deux tendances opposées :

> – Certains méthodologues sont partisans d'une priorité au moins chronologique à l'objectif pratique, considérant que la perception littéraire, en particulier, ne peut se développer que sur la base d'une compétence préalablement acquise en langue parlée.
>
> – D'autres exigent au contraire un équilibre permanent entre les trois objectifs fondamentaux dès la première année. L'intérêt porté dès les tout débuts de l'apprentissage à l'objectif formatif les y rend donc plus favorables à l'éclectisme technique, et le souci constant de la formation culturelle des élèves les y amène à privilégier précocement les textes littéraires comme supports d'enseignement au détriment de l'enseignement systématique du vocabulaire thématique direct.

Lorsque la méthodologie audiovisuelle fera son apparition en didactique scolaire des LVE dans les années 1960, les premiers méthodologues y adhéreront et les seconds s'y opposeront tout naturellement, parce que la nouvelle méthodologie se situera clairement dans le prolongement historique de la MD, ravivant ainsi une opposition constamment latente en réalité depuis les années 1920.

Mais j'estime cependant que cette opposition reste **interne** à la MA, que ces divergences ne sont que le reflet de deux orientations d'un même projet : ils ne doivent pas occulter le consensus, beaucoup plus important à mon avis, sur l'intégration de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement scolaire et l'équilibre global des trois objectifs fondamentaux. La preuve m'en semble être l'accord parfait entre tous les méthodologues actifs, au moins jusque dans les années 1950, sur les contenus et les méthodes du second cycle : même si les parcours initiaux sont un peu différents, le point d'arrivée est pour tous identique.

2. Pragmatisme. À l'origine de la MA se trouve la constatation pratique d'un échec de la MD. Alors que les années 1902-1906 sont marquées chez les méthodologues directs par une volonté constante d'appliquer le principe direct, même au prix d'un certain dogmatisme et d'un certain irréalisme, les méthodologues actifs, au contraire, veulent partir des situations concrètes et des leçons de l'expérience pratique. Avec tant d'autres, S. CAMUGLI constate en 1936 :

> *La méthode directe pure demanderait beaucoup plus de temps que nous n'en avons généralement. La méthode la plus pratique paraît devoir être la méthode mixte, qui garde les exercices vivants de la méthode directe, sans craindre de corriger et*

> *d'expliquer dans la langue de l'élève, toutes les fois qu'il s'agit d'être bien compris et de gagner du temps*. (p. 89)

Ce pragmatisme originel de la MA, tout comme le doctrinalisme de la MD, n'est pas allé sans quelque effet pervers : il explique ainsi – du moins en partie – le maintien d'un système de formation professionnelle d'où est exclu tout contenu pédagogique théorique au seul profit d'une formation *« sur le tas »* auprès d'un professeur *« chevronné »* ; ainsi que la résistance – qui chez certains ne s'est pas démentie jusqu'à nos jours – qu'opposeront beaucoup d'inspecteurs généraux dans les années 1960-1970 aux applications didactiques des sciences du langage.

2. Éclectisme. Alors que la MD s'élabore et s'applique de 1902 à 1909 dans un constant souci de cohérence maximale, la MA se veut accueillante et ouverte à tous les procédés, techniques et matériels jugés efficaces et compatibles avec ses objectifs et principes fondamentaux. Cet éclectisme n'est pas seulement pragmatique, mais est posé souvent comme un principe, comme dans les lignes suivantes de F. CLOSSET :

> *Une méthode exclusive ne développera qu'un seul côté de la technique, et négligera les autres. Dans la pratique, l'étude d'une langue est, en elle-même, complexe ; de plus, chaque langue exige des procédés spéciaux de présentation et d'assimilation (et déjà selon qu'elle est analytique ou synthétique). De leur côté, les élèves présentent une grande variété d'aptitudes, et les moyens d'influencer leur mémoire et d'exercer leur intelligence sont multiples. Plus donc une méthode est variée, et plus elle* a *de chances de produire de bons résultats.* (1950, p. 40)

Ce principe éclectique reste constant dans la MA jusqu'à nos jours. Ainsi, contrairement aux auteurs de cours audiovisuels intégrés, qui faisaient dépendre leur efficacité de l'utilisation orthodoxe de l'ensemble de leur matériel, les auteurs de *La Pratique de l'Espagnol en Seconde* (J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, Hatier, 1969), tout en la présentant comme une *« méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée »,* en admettent trois types différents d'utilisation :

> – *utilisation active* basée sur le manuel : commentaire des documents photographiques, étude des textes, exercices à dominante orale ;
>
> – *utilisation mixte avec libre recours à la partie* audio-*visuelle ;*
>
> – *utilisation audiovisuelle de la méthode complète, fondée sur l'intégration régulière des projections et des exercices enregistrés dans l'exploitation des textes du manuel* (Préface, p. 3).

On retrouve un tel principe chez les auteurs de *L'anglais par l'illustration* (P.-M. Richard et W. Hell, Hachette, 1970), qui proposent comme matériel complémentaire de leur cours de Sixième des batteries d'exercices structuraux, tout en précisant : « *Il va sans dire que cette méthode inductive d'enseignement, fondée sur l'accumulation des exemples, est parfaitement conciliable avec une autre étude faisant davantage appel à l'analyse. Loin de s'exclure, les deux démarches peuvent et doivent se compléter. »* (« Entraînement oral au réemploi des structures », p. 3)

Ce pragmatisme et cet éclectisme de principe expliquent la haute fréquence, dans les instructions officielles actives, de l'exigence de *souplesse* de la part des professeurs. Il n'est certes pas raisonnable de mettre en doute la nécessité d'une disponibilité de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves et la légitimité d'une certaine adaptation de la méthodologie utilisée à son propre tempérament et à ses propres motivations. Mais bien qu'inscrite dans la MA, cette constante exigence, exprimée par l'autorité institutionnelle, n'est pas allée non plus sans effet pervers : elle a permis trop souvent et trop longtemps à l'inspection générale de masquer ses insuffisances et ses contradiciions au niveau théorique, et de protéger son autorité en se prémunissant par avance contre toute critique concrète de la part des praticiens, constamment renvoyés à leur responsabilité personnelle d'interprétation et d'application pratiques des directives officielles.

4. **Réformisme**. Alors que les partisans de la MD avaient conscience d'être des révolutionnaires, et ne dédaignaient pas la polémique et la provocation dans leur lutte contre les *« rétrogrades »*, les méthodologues actifs se veulent essentiellement des

réformistes : l'ouverture aux innovations techniques s'accompagne chez eux d'un souci de sauvegarder les objectifs et les principes fondamentaux de la MA, et de maintenir ainsi parmi les professeurs le « compromis historique » qui lui a donné naissance. R. VILLARD exprime bien cet état d'esprit et cette politique des méthodologues actifs, qui écrit en 1928 :

> *Les révolutions ne font pas le bonheur des hommes, pas plus qu'elles ne font le succès des méthodes. En matière politique, comme en matière d'enseignement, il faut de la continuité dans les vues. Une progression lente, mais logique, conduit vers la perfection, parce qu'elle a le précieux avantage de réunir toutes les bonnes volontés, de rallier les hésitants et de permettre aux artisans d'une même œuvre de travailler dans l'union, non dans la diversion, mère des guerres civiles* (p. 440).

Ce souci constant de ne pas rallumer les anciennes querelles va désormais introduire dans les instructions officielles un irénisme dont elles ne se départiront plus jusqu'à nos jours, quitte à risquer, pour ne mécontenter personne, l'imprécision et souvent même la contradiction. C'est ainsi que le décret du 7 août 1927 (complété par une circulaire du 28 novembre 1928), prévoira à l'examen écrit du baccalauréat **soit** un thème, **soit** une composition, **soit** une version, ce qui équivalait implicitement mais clairement à tolérer des pratiques de classe d'orientation respectivement traditionnelle, directe et éclectique.

L' « esprit » de la MA me paraît donc pouvoir se résumer en une **philosophie de l'équilibre.** La nouvelle méthodologie veut réaliser, selon l'expression de A. PAILLARDON, *« un équilibre rationnel, stable et définitif»* (1932, p. 104) :

> – entre le maintien d'une certaine spécificité, notamment méthodologique, de l'enseignement des LVE, et une harmonisation avec les objectifs et les principes généraux de l'institution éducative ;
>
> – entre les corrections de certains excès et insuffisances avérées de la MD, et le souci, particulièrement sensible dans l'instruction du 30 septembre 1938, de ne pas retomber pour autant dans les défauts reconnus de la MT. L'auteur de l'instruction du 30 avril 1931 estime déjà que *« pour les langues vivantes, il n'y a guère à ajouter aux instructions de 1925. Il semble que* [...] *l'équilibre se soit actuellement établi entre la méthode directe, dont on avait abusé, mais qu'il ne saurait être question d'abandonner, surtout pour les débuts, et une méthode d'enseignement plus théorique et plus suivie, par la grammaire et par les textes » ;*
>
> – entre la prise en compte de l'évolution des théories de référence, qui pousse à l'innovation et à l'expérimentation, et la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage scolaires, ce *« souci des responsabilités »* qui, selon J.D., *« le condamne* [l'enseignement public] *à ne marcher le plus souvent qu'à l'arrière-garde »* (1932, p. 315) ;
>
> – entre les différents objectifs fondamentaux de l'enseignement des LVE. C'est pour A. GODART le sens même de l'instruction de 1925 : *« Ce qui importe avant tout est d'assurer dès maintenant* [...] *l'accord que cette réforme a voulu établir entre l'acquisition pratique de la langue et la culture. C'est à cet équilibre qu'il convient de s'attacher, en tenant avec une fermeté égale les deux bouts de la chaîne. »* (1928, p. 393) ;
>
> – entre l'apprentissage mécanique et l'apprentissage réflexif : il faut selon l'instruction de 1938 que le professeur effectue un « *difficile dosage »* qui permette d' « *équilibrer la part de l'analyse et celle de l'enseignement direct et actif, exercer de pair et de front l'intelligence et les réflexes ».*

Ce qui définit le mieux la MA, c'est, comme l'écrit très justement P. BERGER en 1947, *« l'esprit de synthèse allié au sens de la mesure ».*

CHAPITRE. 3.3. L'ÉVOLUTION DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Quatre instructions officielles ont marqué tout particulièrement l'évolution de la MA :

1) Les instructions du 2 septembre 1925 et du 30 septembre 1938, qui représentent la phase de mise au point de la nouvelle méthodologie, et où par conséquent prédomine le souci de la situer par rapport à la MD et à la MT ;

2) L'instruction du 1er décembre 1950, où la MA s'affirme en tant que méthodologie originale. C'est aussi la dernière instruction officielle véritablement commune à l'enseignement de toutes les LVE.

3) L'instruction du 28 août 1969, qui, sous les dehors de l'irénisme officiel, consacre en réalité l'éclatement de la méthodologie officielle avec les divisions à l'intérieur de l'inspection générale entre d'un côté les partisans des exercices structuraux et/ou de la méthodologie audiovisuelle et de l'autre les défenseurs de l'orthodoxie active.

3.3.1. Les instructions de 1925 et 1938

Globalement, elles prolongent l'évolution amorcée par l'instruction de 1908, en l'étendant à l'ensemble des deux cycles scolaires. Chacune cependant marque une étape différente de l'évolution de la MA, étroitement liée aux tendances pédagogiques dominantes du moment :[31]

– Les premières années de l'après-guerre 1914-1918, note P. GERBOD, sont marquées par une reprise de l'offensive des partisans des Humanités classiques, qui en particulier reprochent à la MD *« la faillite de l'enseignement des langues étrangères»* (1985, p. 47) : le rédacteur de l'instruction de 1925, dont l'objectif principal est effectivement la correction de ce qu'il considère comme des excès et des défauts de la MD, ne fait aucune allusion à l'objectif pratique et met l'accent sur les objectifs culturel et formatif.

– Au contraire, les dernières années de l'entre-deux-guerres voient un apaisement de la *« querelle des Anciens et des Modernes »*, et le souci de l'équilibre entre les objectifs fondamentaux est particulièrement sensible dans l'instruction de 1938, dont l'objectif principal est de stabiliser la MA dans une position d'équilibre en corrigeant les excès traditionalistes auxquels avaient donné lieu l'instruction précédente de 1925.

3.3.2. L'instruction de 1950

Cette instruction se situe clairement dans le prolongement de l'instruction précédente de 1938, en posant comme principe directeur l'équilibre entre les objectifs fondamentaux :

Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à *écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale.*

Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à *la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger.* Ces *deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.*

On retrouve dans cette instruction de 1950 le souci :

– de prévenir certains défauts de la MD (en particulier l'inflation lexicale) par une prise en compte très pragmatique des situations scolaires d'enseignement/apprentissage : *« Nous avons cherché,* commente R. ROGER en 1953, *« l'équilibre entre l'idéal et le pratique »* (p. 30) ;

– et en même temps d'éviter les dérapages des praticiens vers la MT : son rédacteur réaffirme la priorité des méthodes directe, orale et active, ainsi que la nécessité de

31 Dans un article de 1926 publié dans la revue *Die Neueren Sprachen*, R. KORN a effectué une comparaison systématique de l'instruction de 1925 avec celle de 1902.

> l'acquisition des mécanismes linguistiques. Il n'y a là rien de nouveau par rapport aux directives antérieures tant directes qu'actives, et personnellement je ne vois pas en quoi cette instruction de 1950 *« appelle en fait l'audiovisuel »,* comme le pense P. GARNIER (1979, p. 31).

La nouveauté dans l'instruction de 1950 ne se situe pas au niveau des objectifs, des contenus ou des méthodes d'enseignement, mais dans l'abandon d'une certaine tolérance antérieure à l'égard de pratiques diversifiées, dans la plus grande assurance et le ton plus autoritaire des consignes, et dans la précision et la rigidité extrêmes d'un schéma de classe unique imposé dans toutes les années pour l'exercice principal de lecture expliquée.

Ce schéma est bien connu des professeurs de l'Enseignement secondaire français : interrogation de contrôle, « préparation » du nouveau texte (*i.e.* explication des mots inconnus), lecture du texte par le professeur, commentaire dialogué, traduction en français, remarques grammaticales, indication des tâches. Il ébauche même un minutage qui sera par la suite précisé dans les « Conseils pratiques » rédigés par certains inspecteurs généraux (cf. par ex. ROGER G. 1956). Une telle obsession du temps et de la rentabilisation maximale de l'heure de classe conduit dans cette instruction de 1950 à l'abandon des gestes et déplacements des élèves dans la classe, chers à la MD : *« On évitera* [...] *de perdre en allées et venues d'une efficacité douteuse le temps précieux de l'horaire. »*

Ce schéma n'est pas fondamentalement différent de ceux proposés déjà par de nombreux méthodologues directs. Les seules modifications importantes concernent l'extension au premier cycle, déjà réalisée précédemment par l'instruction de 1938, de la traduction finale de tous les textes expliqués en classe (cette traduction n'était préconisée par l'instruction de 1908 que pour le seul second cycle) ; le rattachement systématique du travail en grammaire à l'exploitation des textes expliqués ; et enfin l'abandon officiel de l'approche globale préconisée par certains méthodologues directs (comme A. GODART, H. LAUDENBACH et É. HOVELAQUE) au profit d'une approche résolument analytique : explication de tous les mots et tournures inconnus avant le premier contact des élèves avec le nouveau texte, reconstitution, par le seul professeur, du *« contenu schématique du texte »* avant sa découverte par les élèves, et élucidation du sens littéral du passage avant l'entretien sur le fond. Une telle approche analytique avait été proposée dès la période directe (cf. *supra* p. 115 le schéma de classe recommandé par l'inspecteur général J. FIRMERY en 1902), et c'est elle, pour les raisons que nous avons vues, qui s'est généralisée par la suite. On voit que ce qui relie toutes ces modifications proposées par l'instruction de 1950, c'est la logique de l'intégration didactique autour du texte, commencée au XIX^{ème} siècle dans les CTOP, et qui est ici poussée jusqu'à son extrême limite.

Les effets pervers de cette intégration maximale furent un formalisme inutile, la généralisation de pratiques de classes stéréotypées, et une fossilisation doctrinale qui rendra très difficiles l'évolution interne de la MA au contact des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, ainsi que toute tentative d'élaboration d'une synthèse nouvelle.

Les critiques de cette instruction de 1950 – et tout particulièrement de la rigidité du minutage des différentes phases – sont cependant assez rares dans les revues spécialisées (voir néanmoins par ex. GERIN R. 1952 et DEHEM P. 1959). M. ANTIER explique très justement la rareté relative et la prudence de telles critiques publiques par le nouveau pouvoir institutionnel de l'inspection générale (l'auteur se réfère aux professeurs d'anglais, mais ses remarques valent pour tous les autres professeurs de langues) :

> *La situation administrative* des *professeurs d'anglais avait beaucoup changé. D'après les règles de la fonction publique, leurs promotions et leurs mutations dépendaient, dans une large mesure, d'une note pédagogique attribuée par ces mêmes inspecteurs généraux, auteurs des instructions dont nous venons de parler. Il en résulta toute une controverse dont il ne reste que peu de traces écrites, car rares étaient ceux qui voulaient mettre leur carrière en danger en se dressant contre* "la Méthode", *rares étaient aussi ceux qui osaient la défendre (tout en l'appliquant) par peur de sembler au service du « parti pédagogique au pouvoir ».* (1972, pp. 59-60).

M. ANTIER affirme aussi que « *les protestations élevées contre les instructions de 1950 ont été beaucoup plus véhémentes encore que celles qui ont accueilli en 1902 l'introduction de la méthode directe* » (*id*., p. 59). Une telle comparaison me paraît très discutable, quand on se rappelle l'ampleur, la virulence et les implications idéologiques de la polémique pédagogique des années 1900 et 1910. De plus, alors que l'instruction de 1902 s'inscrivait dans le cadre d'une réforme globale et radicale de la pédagogie scolaire et prenait sur de nombreux points le contre-pied de la MT alors en usage, l'instruction de 1950 n'opère dans la MA en vigueur depuis 25 ans que des modifications en définitive très limitées : les « protestations véhémentes » ne pouvaient en tout état de cause viser que l'autoritarisme et le dirigisme étroit de l'inspection générale (ce qui d'ailleurs suffit amplement à les justifier), non les objectifs et les principes généraux de la MA, sur lesquels a existé en France jusqu'à la fin des années 1950 un très large consensus.

3.3.3. L'instruction de 1969

L'instruction de 1969 a en commun avec celle de 1890 et celle de 1908 d'être à cheval entre des méthodologies différentes, de marquer l'instant même où sous la continuité apparaît la rupture. Elle semble en effet se situer dans le prolongement de la MA, de par les rectificatifs qu'elle apporte aux instructions précédentes de 1950 et la poursuite d'une intégration des *« moyens »* ou *« auxiliaires »* audiovisuels commencée dès l'origine de cette méthodologie ; mais elle en marque en même temps sinon la fin – les instructions de 1950 restant toujours en vigueur, la méthodologie active reste officiellement maintenue, et les hispanistes la conserveront d'ailleurs jusqu'à nos jours –, du moins l'éclatement, en y aménageant la possibilité d'introduction en premier cycle scolaire de cours audiovisuels de premier cycle dotés d'une cohérence méthodologique différente.

L'éclatement de la méthodologie officielle est consacré par cette instruction de 1969, mais c'est le *Programme grammatical relatif à l'enseignement de l'anglais* du 19 mai 1965 qui marque véritablement le début de la rupture de cohérence interne : le choix des *« structures de base »* à acquérir prioritairement et la recommandation de l'utilisation du magnétophone y visaient clairement à ouvrir la voie à l'utilisation intensive des exercices structuraux. Dès l'année suivante, A. Gauthier publie d'ailleurs des batteries d'exercices structuraux pour l'enseignement scolaire de l'anglais (*My Friend Tony, Dialogues et exercices sur bandes magnétiques*, Didier, 1966).

L'instruction de 1969 et l'instruction de 1950

L'un des objectifs de l'instruction de 1969 est de corriger certains effets pervers de l'instruction de 1950 sur la pratique des professeurs. La mise au point concerne le schéma de classe de 1950, ou tout au moins son interprétation, l'instruction de 1969 critiquant l' *« insistance excessive sur la présentation, tous livres fermés, du vocabulaire nouveau qui précède en principe cet entretien* [*i.e.* le commentaire dialogué en classe] *».* Concrètement, la plupart des professeurs s'étaient mis à expliquer la totalité des mots et des expressions inconnus avant d'aborder le texte nouveau, avec pour conséquences la confusion des niveaux de langue, la division artificielle des textes d'une certaine longueur *« en passages très courts (cinq ou six lignes parfois), qui ne présentent pas d'intérêt propre »*, et la moindre part accordée en classe à ce *« débat spontané portant sur le contenu essentiel du passage proposé »,* qui aurait dû pourtant constituer l'activité principale de la lecture expliquée.

L'instruction de 1950 ne préconisait que l'explication préalable *« des éléments verbaux indispensables à sa compréhension [du texte] »* – sans préciser de quel type ou de quel degré de compréhension il s'agissait –, et reprenait quelques lignes plus bas cette formulation par *« les éléments nouveaux »* – sans que l'on puisse savoir si elles entendaient par-là la totalité des éléments inconnus des élèves ou seulement une partie sélectionnée par le professeur. Sur ce point, elles étaient donc ambiguës, et on ne peut reprocher à certains praticiens, comme le fait peu élégamment le rédacteur de l'instruction de 1969, de les avoir interprétées *« de manière trop littérale »* (*sic* !!), et d'être tombés dans *« une pratique pédagogique stéréotypée, qui s'attache à la lettre en oubliant l'esprit ».* Tout au contraire, les professeurs n'ont fait que suivre l'esprit de cette instruction de 1950, où l'inspection

générale, entre l'approche globale et l'approche analytique des textes sur lesquelles les méthodologues directs étaient partagés, choisit très clairement la seconde : elle va d'ailleurs pendant plus de vingt ans approuver chez les professeurs en poste et encourager chez les stagiaires en formation ces pratiques qu'elle condamne en 1969.

Mais cette mise au point de l'instruction de 1969 sur un seul aspect du schéma de classe de 1950 s'inscrit fondamentalement dans une remise en cause :

– du schéma de classe unique : le rédacteur de l'instruction de 1969 ne propose aucun nouveau schéma de classe. Il invite au contraire les professeurs à *« assouplir »* – ce terme est utilisé à deux reprises – les directives de 1950, à *« ne pas se contenter d'appliquer des recettes apprises»,* à prendre des initiatives et à expérimenter aussi bien dans le cadre de concertations entre collègues que dans celui de l' *« affirmation de leurs dons personnels »*. Sur ce point, l'instruction de 1969 ne « *complète »* pas, comme son rédacteur feint de le croire, l'instruction de 1950, mais elle la contredit au nom d'un libéralisme imposé par l'évolution générale de la société et les *« événements»* de Mai 1968 ;[32]

– du quasi-monopole de l'exercice de lecture expliquée des textes littéraires, par une diversification tant des *supports* **(**au profit des documents sonores et visuels) que des *exercices* : il y a là aussi rupture par rapport à l'évolution antérieure de la MA, dont la cohérence, comme nous l'avons vu, s'était construite progressivement, à partir de l'instruction de 1908, dans une recherche de l'intégration didactique maximale autour du texte de base.

L'instruction de 1969 et les moyens audiovisuels

Je reprends ici l'expression de *« moyens audiovisuels »* dans le sens où l'utilisaient les méthodologues de l'époque, et que R. LEFRANC définissait ainsi en 1951 : *« On entend par moyens audiovisuels tous les moyens mis à la disposition de l'éducateur, et qui font appel, soit à la vue, soit à l'ouïe, soit aux deux sens réunis »*. R. LEFRANC en proposait la classification suivante :

Ouïe	**Vue**
Radio Disques Magnétophone	Matériaux graphiques divers : images, photos, cartes, tableaux graphiques, etc. Vues fixes projetées Film fixe Film animé
Film sonore, télévision	

Dans une certaine mesure, l'instruction de 1969 se situe dans la continuité des instructions actives précédentes, dont les auteurs se montrèrent toujours soucieux d'intégrer à la méthodologie officielle l'utilisation des auxiliaires audiovisuels en constant développement technique depuis la fin de la Première Guerre mondiale.

On ne trouve dans l'instruction de 1925 qu'une seule allusion aux auxiliaires visuels : *« On passera des objets qui entourent l'élève aux images qu'on lui apporte ou qu'on lui dessine**.** L'enseignement par l'aspect tend à relier directement le mot à l'image mentale de l'objet. »*

Les mêmes phrases se retrouvent textuellement dans l'instruction de 1938, qui propose en outre, dans un chapitre consacré à l'étude stylistique des textes, d'utiliser aussi pour la formation esthétique des élèves les reproductions de tableaux et gravures que les progrès de l'édition ont permis de multiplier dans les manuels : *« L'on pourra aussi comparer le texte du livre à l'illustration qui l'accompagne ou à tous documents figurés qu'on aura sous la main, et l'on étudiera les moyens dont disposent deux arts différents ».* Cette proposition

[32] Sur l'incidence des « événements » de Mai 68 et le rôle de l'A.P.L.V. en ce qui concerne l'élaboration de cette instruction de 1969, voir ANTIER M. 1986, p. 101.

disparaît de l'instruction de 1950, qui se contente d'une rapide allusion aux « tableaux muraux » et aux « dessins schématiques » comme procédés directs d'enseignement du vocabulaire. Globalement donc, la MA n'innove pas jusqu'aux années 1960 en ce qui concerne l'utilisation pédagogique des supports visuels, limitant principalement leur rôle à celui, que leur avait attribué en priorité la MD, d'auxiliaire de l'enseignement lexical.

Même la proposition originale de l'instruction de 1938 concerne la seule comparaison du texte et de l'illustration, qui restent ainsi **juxtaposés** et ne sont pas utilisés **conjointement** comme dans les bandes dessinées ou les dialogues avec vues fixes des cours audiovisuels. Il n'en est plus de même dans l'esprit des auteurs des instructions de 1965 *(Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes en classe de Seconde à partir de la rentrée scolaire 1965-1966. Note n° 65-296 du 30 juillet 1965),* 1966 (*Programmes des langues vivantes dans les classes de second cycle des lycées et écoles normales. Instructions du 26 juillet 1966*) et 1969 lorsqu'ils mettent l'accent sur l'emploi des *« auxiliaires audiovisuels» :* bien que l'expression, volontairement ambiguë, puisse désigner aussi les auxiliaires visuels et les auxiliaires oraux utilisés indépendamment les uns des autres, ils se réfèrent aussi et surtout, sous l'influence de la méthodologie audiovisuelle, à une utilisation **conjointe** de l'image et du son.

Entre 1920 et 1950 l'utilisation des auxiliaires oraux va se développer beaucoup plus que celle des auxiliaires visuels dans la MA. L'instruction de 1925 ne fait encore qu'une seule allusion à ces auxiliaires oraux, dans le chapitre consacré à l'enseignement de la prononciation dans les premières années d'apprentissage : *« Le phonographe pourra s'employer avec fruit pendant les séances de travail dirigé, et nous ne saurions trop encourager l'installation de postes récepteurs de T.S.F. : l'audition de radios étrangères serait pour les premiers en composition une récompense et une incitation de premier ordre ».*

Mais de telles allusions se multiplient dans l'instruction de 1938, qui n'attribue plus seulement au phonographe et à la T.S.F. une fonction de *« répétiteur phonétique »* (pour reprendre une expression de L. Marchand) ou un rôle de motivation des élèves, mais reconnaît du moins théoriquement aux supports oraux une place égale à celle des supports écrits en enseignement culturel : le second *« principe directeur »* de l'enseignement des LVE est qu'il doit *« initier* [les élèves], *par le choix de textes appropriés, et par les divers moyens auxiliaires dont dispose cette discipline, à la vie du pays étranger : mœurs, coutumes, institutions, activité matérielle et spirituelle dans le passé et le présent ».* Sur ce point aussi, l'instruction de 1950 se situera en retrait par rapport à celle de 1938, en supprimant toute référence à des documents autres que les textes.

Ces conceptions de la place et du rôle des auxiliaires oraux dans les instructions de 1925 et 1938 correspondent à celles de la plupart des méthodologues de l'époque. Dès les années 1910, certains d'entre eux, comme G. Roy, L. Marchand, G. Gromaire, L. Weill, expérimentent dans leurs classes des *« machines parlantes »* comme auxiliaires de répétition phonétique, de mémorisation des textes et de présentation d'œuvres culturelles (poétiques et surtout théâtrales), en soulignant leur capacité à motiver les élèves.[33]

Il faut attendre malgré tout les années 1930 pour que le phonographe soit plus qu'un sujet d'expériences isolées et que des maisons d'édition lancent les premiers disques scolaires. Parmi les cours scolaires de grande diffusion, ce sont ceux de Carpentier-Fialip, *(L'anglais vivant,* classes de Sixième et Cinquième, Hachette, 1933), qui bénéficient les premiers de disques d'accompagnement. En 1936 déjà, Ravizé peut publier un *Répertoire des disques de langue étrangère.* Pour L.A. FOURET, qui fait la même année un rapport au Troisième Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de langues vivantes sur l'utilisation du phonographe en classe de langue, cet appareil peut s'employer utilement *« pour faciliter l'acquisition de la prononciation, des idiotismes, et donner une culture esthétique »* (p. 66). La fin des années 1920 et les années 1930 voient parallèlement un développement de l'utilisation pédagogique de la T.S.F.[34], et en 1937 débutent les premières émissions de radiophonie scolaire. Preuve que dans ces années déjà l'innovation

33 Pour une présentation des débuts du phonographe dans l'enseignement des LVE en France, voir en particulier l'article de MARCHAND L. 1937.

34 Sur ce sujet, voir par ex. HEINTZ J.R. 1928, et l'aperçu historique de GERBOD P. 1985, p. 52.

n'est conçue chez beaucoup de professeurs de langues que par le recours aux auxiliaires audiovisuels, le rapport de S. CAMUGLI (1936) au Congrès International cité plus haut relève comme seule « *conclusion approuvée sans discussion* » lors de l'assemblée générale de la section parisienne de l'A.P.L.V. du 26 décembre 1935 : « *Tableaux illustrés, chant, phonographe, projections, T.S.F., etc., tout cela peut faciliter grandement notre tâche. Nous devons demander partout des salles équipées à cet effet* » (p. 90).

Il est essentiel de noter qu'avant les années 1960 ni les instructions officielles ni, à ma connaissance, les méthodologues actifs, ne proposent cependant les enregistrements sonores en tant qu'auxiliaires d'enseignement grammatical, comme ils seront systématiquement utilisés dans la méthodologie audio-orale. Cette utilisation n'apparaît pas dans le premier véritable laboratoire de langues conçu par Th. ROSSET à la fin des années 1900, et dont on trouvera la description qu'il en fait lui-même en Annexe 2. Les disques d'accompagnement de *l'Anglais vivant*, de 1933 à 1939, ne contiennent, après quelques exercices initiaux de répétition phonétique, que l'enregistrement de textes, de poèmes et de chansons authentiques, c'est-à-dire non les textes de base des leçons, mais des documents *« complémentaires », « de lecture »*. Que ce soit pour la T.S.F., les projections, les reproductions d'images dans les manuels ou le phonographe, le terme d' *« auxiliaires »* est à prendre dans son sens littéral d' *« aides »* venant s'intégrer dans une méthodologie préexistante. Pour L.A. FOURET par exemple, en 1936, le phonographe constitue *« un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de notre pédagogie. »* (p. 66)

L'instruction de 1969 ne fait qu'une seule allusion aux deux méthodologies – audio-orale et audiovisuelle – qui se sont développées en dehors d'elle, mais cette allusion n'en marque pas moins une date importante dans l'histoire de la MA en ouvrant des possibilités qui seront aussitôt exploitées dans les instructions suivantes particulières à l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, notamment la circulaire du 28 août 1969 sur les travaux dirigés d'allemand et d'anglais (très significativement, les inspections générales d'italien et d'espagnol ne publieront pas simultanément de documents similaires) : l'instruction de 1969, pour le rédacteur lui-même, *« ouvre largement la porte, déjà entrebâillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audiovisuelles ou audio-orales »***.** Bien que l'allusion soit brève et ambiguë (on parle de « *techniques* **»** et non de « *méthodes* »), il ne s'agit plus là d'une évolution interne de la MA, mais, pour la première fois, de l'influence de méthodologies différentes (les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, conçues à l'origine pour des enseignements non scolaires), ainsi que de la Linguistique appliquée : l'instruction de 1969 recommande à tous les professeurs de langue de *« tenir compte des apports de la linguistique moderne ».*

Dès le début des années 1960, le ministère français de l'Éducation nationale crée une *« Commission d'Étude des moyens audiovisuels pour l'enseignement des langues vivantes »*, présidée par l'inspecteur général Henri Évrard, et qui publiera un certain nombre de brochures ; et au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, qui dépend du même ministère, se tiennent des *« Journées d'Études »* et s'organisent des stages de formation consacrés à ces mêmes moyens. Mais ce dont il s'agit en réalité pour la majeure partie des méthodologues, ce n'est plus tant de la poursuite de l'intégration des auxiliaires audiovisuels à la MA que de l'introduction des exercices structuraux (qui font partie du noyau dur de la méthodologie audio-orale), et de l'adoption de cours audiovisuels dits *« intégrés »* en premier cycle. L'explication des phénomènes de rejet auxquels ces greffes donneront lieu par le conservatisme et la résistance au changement de certains méthodologues actifs ne me paraît pas suffisante. En filant la métaphore médicale, je dirais qu'il s'agissait aussi et surtout d'une « réaction immunologique » due aux incompatibilités entre la MA et les méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Ces incompatibilités concernent au moins quatre points fondamentaux :

1. Le rapport entre l'apprentissage réflexif et l'apprentissage mécanique

L'introduction en didactique scolaire des LVE des exercices structuraux tels que les concevait la méthodologie audio-orale remettait en cause un équilibre, difficilement maintenu par la MA depuis l'instruction de 1938, entre l'apprentissage réflexif et

l'apprentissage mécanique, en donnant à ce dernier la priorité – si ce n'est pour certains méthodologues l'exclusivité – dans les premières années d'enseignement.

2. Le rapport entre l'oral et l'écrit

À la suite de la MD, la MA donne au travail en classe la forme d'un dialogue oral permanent ; mais ce dialogue est principalement commentaire de textes, cet oral essentiellement un mode pédagogique d'assimilation des formes écrites, lesquelles restent considérées comme les seules autorisées face à une langue parlée tenue comme fugace, imprécise et changeante. La priorité à la langue orale en classe n'est qu'une priorité **chronologique**. L'intégration didactique autour du texte dans la MA y place l'écrit au centre du dispositif didactique, le support textuel permettant seul, selon ses méthodologues, la poursuite **constante et simultanée** des objectifs fondamentaux.

Dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle au contraire se fait sentir l'influence des linguistiques structurales de la première moitié du XX^{ème} siècle, pour lesquelles est première la forme orale du langage, dont l'écrit n'est qu'une transcription infidèle. Dans les cours audiovisuels intégrés, la méthode orale intégrale est ainsi de rigueur pour les premières semaines d'apprentissage, et l'enregistrement du dialogue de base en vient à prendre à peu près la place qu'occupait le texte écrit de la leçon dans la MA. Il y a donc inversion du rapport écrit-oral dans la stratégie didactique : alors que dans la MA c'est le texte écrit qui sert aussitôt d'appui aux productions orales des élèves, dans la méthodologie audiovisuelle, c'est à partir de leur compétence orale préalablement acquise que s'organisent leurs activités de compréhension et d'expression écrites (voir en particulier à ce sujet toute la problématique dite du *« passage à l'écrit »* dans la méthodologie audiovisuelle).

Le nouveau statut de l'oral dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle venait ainsi heurter les conceptions actives sur la primauté de l'écrit ; conceptions qui, comme nous l'avons vu précédemment, font partie de l'héritage de l'Humanisme occidental, et avaient déjà joué contre la MD au début du siècle.

3. Le rapport entre les différents objectifs de l'enseignement

La solidarité des trois objectifs fondamentaux et la primauté de l'objectif formatif sont encore rappelées dans l'instruction générale de 1965, dont le rédacteur estime que

> *il est inutile de rappeler à des professeurs de langues vivantes de l'enseignement du second degré que l'objet essentiel de leur enseignement reste, par-delà l'apprentissage de la langue courante, la formation et l'enrichissement graduel de l'esprit des élèves par le contact réfléchi avec des œuvres vraiment représentatives des langues et des civilisations étrangères. »*

Au contraire, les méthodologies audio-orale et audio-visuelle ont été conçues essentiellement dans une perspective pratique.

En ce qui concerne l'objectif culturel, pour la première les contenus sont en fait indifférents, et la seconde maintient les élèves sur des dialogues principalement fabriqués sur des thèmes de type direct, c'est-à-dire sur les contenus d'une vie quotidienne largement commune à la culture des élèves et à la culture étrangère. De tels contenus seront donc jugés insignifiants, inintéressants, voire indignes de la visée éducative de l'Enseignement secondaire par les méthodologues restés fidèles à la tradition active, qui reprendront ainsi l'une des critiques jadis adressées par les traditionalistes à la MD.

Quant à l'objectif formatif, spécifique à l'enseignement scolaire, il n'est pas pris en compte dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, conçues à l'origine pour des publics d'adultes. Ainsi la réflexion sur la langue, qui dans la MA était justifiée en partie par la poursuite de cet objectif, disparaît de ces méthodologies nouvelles, où elle est même considérée comme un obstacle à l'acquisition parfaite des mécanismes. Les méthodologues actifs reprirent donc tout naturellement contre la pratique des exercices structuraux les accusations de psittacisme lancées naguère par les traditionalistes contre les méthodes imitative et répétitive directes.

Ces similitudes entre d'une part l'opposition MA-méthodologie audio-orale et audiovisuelle et d'autre part l'opposition MT-MD ne doivent cependant pas occulter les différences, qui sont essentielles. En particulier, l'opposition des méthodologues actifs aux méthodologies audio-orale et audiovisuelle s'est aussi faite au nom de leur fidélité à la **méthode active**, qui leur faisait critiquer dans les nouvelles méthodologies la directivité pédagogique, la rigidité méthodologique et la réduction de la part de l'activité intellectuelle dans le processus d'apprentissage ; il ne me semble donc pas exact d'assimiler les méthodologues actifs à de simples traditionalistes qui, comme l'écrit J.-P. BOIRAL, *« ont gardé le complexe des langues mortes, n'ont pas réussi à le liquider entièrement et continuent à appliquer aux langues vivantes des procédés d'analyse et des constructions formelles plus ou moins maquillés en méthode directe »* (1964, p. 13) : sur cette exigence des méthodes actives, les méthodologues actifs ont devancé de plus d'une décennie les critiques qui se répandront, dans le milieu des années 1970, parmi les déçus des méthodologies audio-orale et audiovisuelle (voir chapitre 4.3.4.5)

On constate dans l'instruction de 1969 – et en cela encore l'opposition MA-méthodologies audio-orale et audiovisuelle nous rappelle l'opposition MT-MD – un retour à l'objectif pratique comme objectif prioritaire tout au long du cursus : *« Le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique.* [...] *Durant tout le premier cycle, c'est ce but pratique que l'on doit se proposer avant tout ».*

L'éventuelle ambiguïté de l'expression *« premier objectif »* (primauté ou priorité chronologique) est clairement levée quelques lignes plus loin : *« Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier objectif* ***sans jamais le supplanter****. »* (je souligne)

Bien que la continuité avec l'instruction de 1950 soit affirmée et que l'importance de l'objectif formatif soit réaffirmée, ce changement d'objectif prioritaire constitue une véritable rupture par rapport à la MA, rupture susceptible de plusieurs interprétations selon l'angle d'analyse retenu :

– D'un point de vue de didactique des LVE, cette modification dans l'équilibre des objectifs opérée par l'instruction de 1969 était nécessaire pour permettre l'introduction des exercices structuraux et des cours audiovisuels intégrés dans l'enseignement scolaire des LVE. L' *« assouplissement »* des instructions de 1950 et l'octroi aux professeurs d'une certaine liberté dans le choix des méthodes visaient eux aussi ce même but.

– D'un point de vue plus généralement pédagogique, la nouvelle priorité accordée à l'objectif pratique peut être considérée comme une adaptation aux nouvelles situations d'enseignement/apprentissage dans un Enseignement secondaire français dont la « massification » s'accélère justement au cours de ces années 1960. J.-P. VAN DETH (1979), dans une étude comparative sur *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la communauté européenne,* remarque d'ailleurs que cette réforme opérée par l'instruction de 1969 aligne la France sur les autres pays européens (exception faite, selon cet auteur, de l'Italie, qui maintient l'équilibre entre les objectifs culturel et pratique).

– D'un point de vue explicitement idéologique, certains didacticiens ont replacé cette instruction de 1969 dans le cadre d'une politique de sélection sociale par l'école. Ainsi A. GAUTHIER :

> *L'introduction de techniques nouvelles* [dans l'instruction de 1969] *donne lieu* **à** *une redistribution du « double objet » des instructions de 1950, tout* aussi *satisfaisante pour l'esprit qu'ajustée aux capacités supposées des élèves. Au premier cycle des activités de type réflexe et le développement d'un comportement, tandis que le second cycle, lui, va privilégier les activités d'ordre intellectuel en correspondance avec les impératifs « culturels » de l'enseignement long. La dissociation entre le pratique et le culturel, entre la langue outil de communication et la langue véhicule d'une activité culturelle devient ainsi l'instrument d'institutionnalisation d'un clivage social de plus en plus affirmé entre premier cycle court et enseignement long*. (1981, p. 54)

Ces trois interprétations, est-il besoin de le dire, ne sont pas contradictoires, l'éclatement de la MA que consacre l'instruction de 1969 ayant sans doute été provoqué **simultanément** par l'influence externe d'autres méthodologies, l'inadaptation croissante de la méthodologie en usage, et une politique éducative délibérée : ces trois types de facteurs, pas plus en 1969 qu'en 1902 ou 1890, où nous les avons déjà vus à **l**'œuvre, ne me semblent avoir agi isolément les uns des autres.

4. Le rapport entre la théorie et la pratique

Plus encore que la MD dans les années 1902-1906, les méthodologies audio-orale et audiovisuelle s'élaborent dans un mouvement de recherche de cohérence maximale : ces nouvelles méthodologies sont construites explicitement à partir de théories de référence (par exemple le distributionalisme et le béhaviorisme pour la première) et autour de l'utilisation de certains matériels (le magnétophone ou le laboratoire de langues pour la première, le magnétophone et le projecteur de vues fixes pour la seconde).

Les méthodologues actifs se voulaient au contraire éloignés de tout esprit de système, leur pragmatisme s'expliquant à la fois par la limitation de leurs références théoriques aux quelques principes généraux des méthodes active, directe et orale, et surtout par le fait que la cohérence de la MA, comme celle de la MT, est essentiellement donnée **de** l'**extérieur,** par les objectifs fondamentaux tels que les définissait l'institution scolaire.

Très caractéristique de ce pragmatisme actif est le souci constant de ne pas se laisser asservir par les matériels et les techniques, mais d'en maintenir un contrôle permanent dans le cadre de ces objectifs et principes généraux. On trouve déjà ce souci chez les responsables pédagogiques à l'époque de l'élaboration de la MD, et une petite note en bas de page dans l'instruction de 1902 est à ce sujet très significative :

> *Les tableaux* [muraux] *ont une utilité incontestable ; mais on n'oubliera pas qu'à côté d'eux il existe d'autres moyens d'acquérir le vocabulaire et on n'en fera pas un usage exclusif ou trop prolongé. On répète ici ce qui* a *été dit déjà à propos de la diction simultanée et de la lecture rythmée. Le professeur emploiera les moyens matériels et les procédés les plus variés, mais il ne fera pas de ces moyens et de ces procédés le but de son enseignement. Il n'apprendra pas perpétuellement à compter les heures sur un cadran de carton, il ne fera pas pendant des années faire des opérations au tableau. Le but atteint, le moyen n'a plus de raison d'être.*

On comprend mieux dès lors cette résistance des méthodologues actifs à l'utilisation quasi exclusive de certains moyens techniques dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, et leur insistance sur la nécessité de recourir constamment à toute la gamme des moyens techniques disponibles. Aux Journées d'Études de Sèvres des 21, 22 et 23 novembre 1966 pourtant consacrées aux « Exercices d'entraînement audio-oral dans les classes de langues vivantes », la commission d'espagnol estime nécessaire d'élargir son rapport, consacré à *L'utilisation du magnétophone dans les classes de langues vivantes* au thème global de *L'utilisation des moyens audiovisuels* (titre de la seconde partie de ce rapport). En effet, estime-t-elle, *« l'emploi du magnétophone ne saurait normalement être dissocié des autres moyens audiovisuels (disques, diapositives, films fixes, films-images, reproductions d'œuvres d'art, documents affichés ou exposés de toute sorte. »* (C.I.E.P. 1966, p. 13). On peut voir encore une fois le poids de l'équilibre constant des objectifs fondamentaux dans la MA : si l'utilisation privilégiée d'un moyen consacré exclusivement à l'enseignement linguistique est ici refusée, c'est essentiellement parce qu'elle amène à faire momentanément l'impasse sur les objectifs culturel et formatif.

CHAPITRE 3.4. L'ÉVOLUTION DES MANUELS

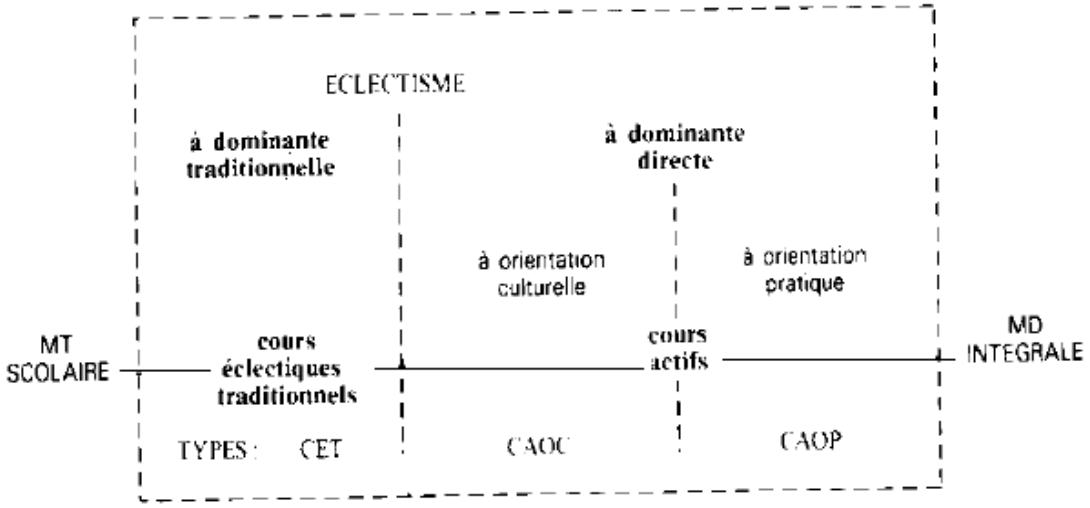
Les fluctuations d'une instruction à l'autre dans l'équilibre instable entre les trois objectifs fondamentaux, l'indécision maintenue entre la **priorité** chronologique de l'objectif pratique (en premier cycle) et la **primauté** constante (dès le premier cycle) de l'objectif formatif, ainsi que l'éclectisme technique officiellement prôné, permettaient aux auteurs de manuels

– et aux professeurs – une importante marge de liberté dans l'interprétation et l'application des directives. Nous avons vu que telle fut d'ailleurs l'une des raisons de la naissance de la MA, que de mettre fin à la *« querelle des Anciens et des Modernes »* en proposant un cadre suffisamment large pour permettre entre les enseignants un compromis apaisant. Alors que les auteurs de cours directs mettent souvent l'accent dans leurs préfaces sur la rigueur avec laquelle les praticiens devaient utiliser leur matériel, les auteurs de cours actifs insistent au contraire sur sa souplesse d'utilisation. Ainsi Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck dans la préface de leur *English Spoken. Eléments d'anglais usuel et commercial* (Didier, 3e éd. 1919) :

> *Empruntant* à *la méthode directe ce qu'elle a d'excellent, nous n'avons pas hésité à mettre de suite l'élève en présence du texte étranger, en contact immédiat avec la langue vivante, en imposant à son attention et à sa mémoire les mots et les formes d'usage comme autant de faits de langue, qu'il faut d'abord comprendre et répéter ; ils seront expliqués par la suite, au fur et à mesure qu'on pourra se livrer à une analyse systématique basée sur les connaissances déjà acquises. L'étude de la grammaire, pour venir après le maniement oral, n'en sera pas moins rigoureuse et donnera au contraire des résultats plus solides. Les professeurs restent d'ailleurs libres de faire, suivant le matériel et le temps dont ils disposent, une application plus ou moins rigoureuse de la méthode directe ou orale, c'est-à-dire qu'ils seront juges de la mesure où l'on devra recourir aux exercices de grammaire et de traduction, que nous n'avons nullement entendu proscrire, on le verra.*

L'éclectisme officiel va autoriser la coexistence, à partir de 1920, de manuels de premier cycle se situant du point de vue méthodologique à des endroits très différents entre les deux extrêmes que représentent la MT scolaire d'un côté et la MD intégrale de l'autre.

Le tableau suivant – la remarque est importante – ne tient compte que des manuels **de premier cycle**. Les manuels de second cycle sont en effet difficiles à classer d'un point de vue méthodologique, d'une part parce qu'ils tendent à se réduire à de simples anthologies sans appareil didactique, d'autre part parce que la distinction entre l'orientation culturelle et l'orientation pratique n'y est plus pertinente, tous les méthodologues actifs étant d'accord jusqu'aux années 1960 sur la primauté de l'objectif culturel dans les dernières années d'apprentissage.



EXEMPLES TYPES
(limités à la période 1920-1950)

CET : cours éclectiques/traditionnels

La première année d'espagnol de M. de Toro y Gisbert **(**A**.** Colin, 2e éd., 1923)

Cours pratique et théorique de langue italienne de G. Povero (Garnier**,** 3e éd., 1926)
Initiation à *l'espagnol* de G. Delpy (Hachette, 1e éd. 1930)
Cours de langue allemande de M. Denio et P. Roques (J. de Gigord, 2e éd., 1943)

CAOC : cours actifs à orientation culturelle

Méthode de langue italienne de H. Massoul et G. Mazzoni **(**A**.** Colin, 1e éd. 1918)
L'allemand et l'Allemagne par les textes de F. Berteaux et E. Lapointe (Hachette, 1e éd. 1924)
L'espagnol par les textes de G. Delpy et A. Vinas (Hachette, 1927)
Trozos escogidos de A. Fouret (Didier-Privat, 1e éd. 1929)
England Calling de G. Roger et S. Wormald (Hatier, 1934)
L'italien par les textes de E. Barincore et S. Camugli (Hachette, 1937)

CAOP : **cours actifs à orientation pratique**

L'anglais vivant de P. et M. Carpentier-Fialip (Hachette, 1e éd. 1931)
Deutschland de L. Bodevin et P. Isler (Masson, 1e éd. 1943)
Nuovo corso d'italiano de J. Maillan et P. de Montera (Didier-Privat, 4e éd., 1963)

Chapitre 3.4.1. Les cours éclectiques/traditionnels (CET)

Ils ressemblent beaucoup techniquement aux cours traditionnels **à** objectif pratique (CTOP) scolaires de la fin du XIXème siècle. Ce qui les différencie historiquement, c'est que les CTOP constituaient une avancée en direction de la MD, alors que les CET représentent une réaction contre la MD à la faveur de son échec relatif et des critiques officielles, dans les années 1920, contre ses insuffisances et ses excès. Certains auteurs de CET reprennent d'ailleurs complaisamment ces critiques. L. Dubois se réjouit, dans la préface de ses *Exercices espagnols oraux* (Privat-Didier, 6e éd. 1924), de « *la nouvelle réforme* » qui a remis en honneur « *les exercices grammaticaux pour lesquels on manifestait tant de dédain, le thème et la version* » (p. X), et G. Povero déclare que « *la grammaire, que de nouvelles méthodes voudraient presque bannir de l'enseignement des langues vivantes, doit, au contraire, en être la compagne fidèle et servir d'aide puissante* » *(Cours pratique et théorique de langue italienne***,** Garnier, 3e éd. 1926, Préface p. II).

Les auteurs de CET abandonnent le volontarisme des auteurs de cours directs, qui faisaient de leurs ouvrages des instruments de rénovation méthodologique, et se plaisent souvent à signaler dans leurs préfaces qu'ils répondent à une demande des professeurs et s'adaptent à leurs pratiques. C'est pour *« répondre au désir de nombreux maîtres »* que M. Denio et P. Roques rajoutent, dans la seconde édition (J. de Gigord, 1943) de leur *Cours de langue allemande Premier livre*, des tableaux de grammaire et de « *vocabulaire récapitulatif* » avec traduction française.

La grande caractéristique des CET, c'est la dissociation qu'ils opèrent, contrairement aux cours actifs et à la MD, entre les **buts** et les **moyens** de l'enseignement :

– Les **contenus** obéissent aux directives officielles : listes de vocabulaire, exercices grammaticaux, textes et éventuellement images sont conçus en fonction des différents thèmes repris de la MD par la MA. L'**objectif** principal visé dans les premières années par les différentes activités d'enseignement est aussi celui que fixent les instructions actives, à savoir la pratique effective de la langue orale : tous les CET proposent ainsi des exercices de conversation et consacrent quelques pages en début de manuel à l'enseignement de la prononciation.

– Mais les **moyens** proposés pour assimiler ces contenus et atteindre cet objectif de type direct sont essentiellement traditionnels. Comme le pensent en effet les auteurs de *Langue espagnole II* (L.I.G.E.L., s.d.), *« c'est quand l'élève possède déjà des connaissances suffisantes en grammaire, et un vocabulaire formé des mots les plus usuels, que l'enseignement direct devient intéressant et pratique »* (Préface p. III).

Comme dans la MT scolaire, l'acquisition de la grammaire est dans les CET confiée à la méthode **grammaire/traduction**, l'enseignement explicite de la grammaire et les

exercices grammaticaux d'application (thèmes et versions) reprenant la place stratégique qu'ils avaient perdue dans la MD. G. Povero intitule significativement son ouvrage de 1926 (déjà cité) *Cours pratique et* ***théorique*** *de langue italienne* (je souligne) ; les règles y sont numérotées, comme dans beaucoup de CTOP du XIX^{ème} siècle (par ex. dans le *Cours de langue italienne I* de V. Vimercati, 1846), « *afin que l'élève puisse trouver facilement celle qu'il cherche, et l'appliquer* » (Préface p. III). On retrouve ce même système de numérotation dans la *Première année d'espagnol* de M. de Toro y Gisbert (A. Colin, 2^{e} éd. 1923). Comme dans la MT scolaire aussi, l'acquisition du vocabulaire s'obtient principalement par le procédé de mémorisation/restitution, les listes de vocabulaire avec traduction française faisant leur réapparition dans les manuels eux-mêmes. Dans certains manuels, les textes suivis avec leurs exercices de conversation ne sont proposés que dans certaines leçons (toutes les cinq leçons par ex. dans *Langue espagnole I*), voire à la fin du manuel (comme dans l'*Initiation à l'espagnol* : on retrouve dans les CET les différences d'intégration didactique que l'on avait observées dans les CTOP. La **conversation** directe n'est donc plus à la fois le but et le moyen privilégié de l'enseignement : elle redevient comme dans les CTOP **un exercice terminal où l'élève est appelé à appliquer des connaissances acquises préalablement par d'autres moyens**.

Cette conception de l'enseignement se reflète parfaitement dans l'organisation la plus fréquente des leçons des CET :

1. Listes de vocabulaire (avec traduction française).
2. Présentation (en français) de points de grammaire.
3. Exercices d'application (versions et thèmes en phrases séparées).
4. Texte suivi.
5. Exercices de conversation à partir du texte suivi.

Contrairement à celle de la MD, la démarche des auteurs de CET est donc :

– déductive, *« des règles aux exemples »*, présentation des points de grammaire et exercices d'application précédant le contact avec le texte suivi ;

– analytique : on étudie les parties (les mots, les formes grammaticales, les phrases séparées) avant d'aborder le tout (les textes, la conversation, la rédaction). Alors que les méthodologues directs insistaient constamment sur la nécessité de ne jamais « *séparer l'étude du vocabulaire de celle de la grammaire* », M. de Toro y Gisbert (*Première année d'espagnol*) affirme, à la suite des auteurs du *Cours d'allemand*[35], dont il dit s'inspirer, qu'« *on n'apprend une langue vivante que par l'étude parallèle et méthodique des mots et des règles ».* M. Denis et E. Frisch appliquent implicitement le même principe, qui cherchent dans la première partie de leur *Allemand pratique* (J. de Gigord, 1944) *« à familiariser l'élève avec les difficultés grammaticales »*, la seconde partie étant « *avant tout consacrée à l'étude du vocabulaire* » (Préface p. IV).

Le retour à cette démarche traditionnelle est justifié par son efficacité supposée en enseignement de la langue. Critiquant implicitement l'importance des méthodes imitative et répétitive directes, G. Delpy écrit : « *Une méthode d'initiation trop strictement fondée sur la répétition et l'automatisme accablerait bien vite la mémoire de l'enfant et, en dépit de brillantes promesses, ne porterait en elle aucun avenir* » (*Initiation à l'espagnol*, Préface p. V). Mais il l'est aussi très souvent par l'**objectif formatif** de l'enseignement scolaire, que les CET revalorisent par rapport à l'objectif pratique privilégié dans la MD. C'est là l'une des caractéristiques fondamentales des CET, que l'on trouve déjà à la fin du XIX^{ème} siècle dans certains cours scolaires dont les auteurs entendent réagir contre les premières poussées directes. La préface du *Cours pratique de langue allemande* (de G. Cottler, E. Belin, 3^{e} éd. 1887) laisse apparaître ce mécanisme scolaire d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes qui a continué à fonctionner après 1920 et a joué un grand rôle dans cette réaction des CET contre la MD :

[35] Ce cours de G. Halbwachs et F. Weber (*La première année d'allemand*, A. Colin, 1888), où l'on trouve encore des traductions juxtalinéaires, fournit un bon exemple de permanence de la MT et de résistance des pratiques traditionnelles chez certains praticiens, puisqu'il en est à sa 56^{e} édition en 1942. Autre exemple, le CTOP scolaire *Leçons d'espagnol* de Th. Alaux (1^{e} éd. 1887) qui est encore réédité en 1960 (Garnier-Chaumas, 66^{e} éd.).

> Le Cours pratique de langue allemande est *destiné à l'enseignement secondaire spécial et à l'enseignement primaire supérieur. Nous nous adressons donc à des élèves qui poursuivent un autre but que ceux des classes latines, mais nous n'avons garde d'oublier que les uns comme les autres apprennent avant tout pour développer leur intelligence.* [...] *Nous ne saurions consentir à rabaisser cet enseignement, en faisant apprendre par cœur aux élèves des phrases toutes préparées et en exerçant leur mémoire sans satisfaire leur intelligence. Autant vaudrait introduire dans nos écoles des manuels de conversation, comme en emportent dans leurs voyages des touristes plus ou moins lettrés. On acquiert ainsi quelques notions superficielles ; mais l'esprit n'y a aucune part.* [...] *Si nous exigeons de nos élèves quelques efforts de mémoire – ce qui est indispensable lorsqu'il s'agit de s'approprier un vocabulaire –, nous ne cessons d'en appeler à leur intelligence dans la construction des phrases. Notre méthode est entièrement basée sur l'analyse,* sans *laquelle il n'y a pas d'enseignement sérieux*. (p. V)

Cette réaction contre la MD provoque donc dans les CET une importante régression des méthodes directe, orale, et sans doute active. Ce que nous avons appelé un ***éclectisme à dominante traditionnelle*** répondait certes aux désirs de nombreux professeurs, mais il allait au-delà de ce que souhaitait le rédacteur de l'instruction de 1925, et il se retrouvera en porte-à-faux avec le rééquilibrage de 1938 et le schéma de classe de 1950 : s'il y eut une meilleure résistance dans l'enseignement privé[36], la proportion des CET – qui resta toujours très faible dans l'enseignement public par rapport aux cours actifs – va progressivement se réduire dans l'édition et les salles de classe. Certaines réimpressions très tardives (celle par exemple de l'*Initiation à l'espagnol* de G. Delpy en 1959) prouvent cependant que leur disparition totale ne se réalisera que dans les années 1960, où l'arrivée des méthodologies audio-orale et audiovisuelle va provoquer un remaniement général et définitif des positions en présence.

On se souvient que dans les CTOP scolaires déjà apparaissent des thèmes de la vie quotidienne des élèves, et que de tels contenus thématiques constituent dans la MD l'un des points de rupture avec la MT scolaire. Aussi, au tout début de l'expérience directe en milieu scolaire, le choix entre objectif pratique et objectif culturel était-il généralement posé, par ses adversaires comme par ses partisans, comme une alternative portant sur l'ensemble du cursus. P. LEROY, membre de l'Institut, la présente ainsi en 1901 devant la Commission nationale d'enquête sur les langues vivantes dans l'Enseignement secondaire :

> *Faut-il les apprendre* [les langues vivantes] *d'une manière absolument pratique, comme c'est la tendance actuelle, c'est-à-dire savoir les mots usuels, pour pouvoir se tirer d'affaire en voyage à l'étranger ; ou bien, au contraire, doit-on les apprendre surtout comme des langues littéraires, en étudiant les auteurs ?* (p. 462)

Pour les raisons que nous avons vues précédemment, une telle alternative sera très vite écartée par les méthodologues scolaires directs, qui proposeront en second cycle une synthèse entre les deux objectifs (ré)intégrant l'enseignement des LVE dans l'Enseignement scolaire. A. GODART exprime le point de vue de la plupart de ses collègues lorsqu'il déclare en 1907 :

> *Il ne nous paraît pas qu'il y ait opposition entre le point de vue utilitaire et le point de vue littéraire. Après deux premières périodes de travail pratique, la tendance réaliste et la tendance humaniste peuvent, dès la troisième période, se concilier efficacement, et la conciliation s'opère tout naturellement par la lecture. Dès lors que les matériaux du travail littéraire nous sont exclusivement fournis par les textes – extraits ou lectures suivies –, le procédé d'acquisition reste toujours oral.* (pp. 281-282)

36 La présente *Histoire des méthodologies* s'intéresse exclusivement à l'enseignement public. Toute une étude serait à faire sur les particularités probables de l'évolution méthodologique dans l'enseignement privé (et particulièrement confessionnel) français.

Chapitre 3.4.2. Les cours actifs à orientation pratique (CAOP)

Les cours actifs à orientation pratique (CAOP) vont poursuivre jusque dans les années 1960 la mise en pratique de cette synthèse d'origine directe, que P. BERGER par exemple expose ainsi en 1947 :

> *Aujourd'hui, les buts des langues vivantes ne sauraient plus prêter matière à longue discussion : tout le monde admet que cette discipline, à la fois enseignement de culture et enseignement utilitaire, vise une double fin : former des esprits cultivés et préparer des hommes capables d'agir dans la vie en utilisant les connaissances acquises au collège.*
>
> *Tout de suite une remarque s'impose : dans l'abstrait, l'aspiration à la culture prime sans conteste sur les préoccupations utilitaires ; ainsi le veut une juste hiérarchie des valeurs. Qui ne voit pourtant que, sous l'angle pédagogique, la connaissance de la langue doit être assurée la première afin de fournir à l'enseignement humaniste le support qui lui sera indispensable ?* (1947b, p.139).

Les manuels de premier cycle de ces CAOP sont très proches des manuels directs de la période 1902-1914, tant en ce qui concerne la gradation thématique (à partir de la salle de classe, des objets qui s'y trouvent et des mouvements qui peuvent s'y effectuer, on élargit progressivement le cercle au reste de l'école, à la rue, la maison, la ville, la campagne,...), les illustrations (représentations d'objets isolés et tableaux d'ensemble), les exercices (en langue étrangère) et les explications grammaticales (pratiquement limitées à la morphologie). Les seuls détails qui nous montrent qu'il s'agit de manuels actifs sont les concessions – en définitive très limitées – à l'éclectisme technique : les explications grammaticales sont données en français, et le thème, de phrases séparées, fait sa réapparition parmi les exercices grammaticaux ; mais en raison du maintien de la démarche inductive et des exercices directs, il s'agit à proprement parler plus d'un thème de contrôle ou de réemploi (on parle d'ailleurs souvent de « thème d'imitation »), que d'un thème d'application comme dans la MT scolaire.

Les auteurs de ces CAOP, de toute évidence, ont des positions extrêmement proches des auteurs directs du début du siècle, à tel point qu'ils restent souvent en-deçà des possibilités d'éclectisme technique ouvertes par les instructions de 1925 et 1938. C'est ainsi que dans deux cours qui domineront le marché de leur spécialité pendant de très nombreuses années, *L'anglais vivant* de P. et M. Carpentier-Fialip (Hachette, 1933)[37] et le *Nuovo corso d'italiano* de J. Maillan et P. de Montera (Didier-Privat, 4e éd., 1963), la méthode directe est maintenue intégralement, le français n'apparaissant ni dans les exercices (pas de thèmes ni de versions) ni dans les explications grammaticales. De tels cours étaient donc susceptibles d'être utilisés exactement comme des cours directs, et les auteurs du *Nuovo corso d'italiano* se réclament d'ailleurs explicitement de la *« méthode directe »* dans leur préface. Comme dans les cours directs aussi, et contrairement à ce qui se passera dans les cours actifs à orientation culturelle, les textes littéraires ne sont introduits dans les CAOP que très progressivement, d'abord comme textes de lectures complémentaires (regroupés à la fin du manuel ou à la fin de séries de leçons, puis à la fin de chaque leçon), le texte littéraire n'étant utilisé comme texte de base que dans les manuels de second cycle.

Si l'on ajoute à cela que certains cours directs seront tardivement édités (ainsi en 1923 le *Cours d'allemand Grands commençants* de F. Meneau et P. Chabas) ou réédités (*L'enseignement direct de la langue allemande* de Ch. Schweitzer, par exemple, jusqu'au moins la fin des années 1930, et la série *Primeros pinitos-Andando* qui va dominer le marché des manuels d'espagnol jusque dans les années 1950), on peut en conclure qu'il a existé après 1920 parmi les méthodologues et les professeurs un courant beaucoup plus proche de la MD que ne l'était la position officielle de l'inspection générale telle qu'elle est définie en 1925 et 1938.

[37] **Il s'agit de la première édition de 1931. à couverture beige, antérieure à 1'« édition bleue» (1938) et à 1'« édition verte» pour grands commençants (1941), bien connues des professeurs d'anglais.**

C'est à l'intérieur de ce courant, proche de la MD, que va se poursuivre la réflexion sur **l'enseignement lexical**, déjà amorcée, comme nous l'avons vu précédemment, dans les dernières années de la MD.

Il s'agissait d'une part du problème de la **conservation** par les élèves du vocabulaire thématique direct – que le recours exclusif à des textes littéraires de base rendait particulièrement aigu en second cycle. Le rédacteur de l'instruction de 1950 en est conscient, pour qui

> *il importe, au cours de chaque année scolaire à partir de la Quatrième « première langue » et de la Troisième « deuxième langue », d'organiser* la révision totale du vocabulaire et des notions de base *normalement assimilés* [précédemment]. *Cette révision se fera à l'aide de tableaux muraux ou de tous autres documents appropriés. Elle pourra, immédiatement après la récitation des leçons, absorber jusqu'à un quart d'heure.* [...] *Dans la mesure du possible, on la rattachera à la lecture expliquée du jour.*

Cette dernière phrase montre bien la difficulté d'articulation entre la révision de ce vocabulaire et l'enseignement par les textes littéraires. Cette révision n'est d'ailleurs organisée systématiquement, à ma connaissance, que dans certains cours d'allemand (par exemple dans le *Wer will der kann. Sonst und jetzt Classe de 3e* de M. Bouchez [É. Belin, 5e éd. 1941], le *Cours d'allemand* de J. Chassard et G. Weil [A. Colin, 1965 pour le manuel de seconde], ou encore le *Cours d'allemand* de P. Kuhn et G. Isnard, Nathan, 1968 pour le manuel de seconde), la plupart des auteurs préférant abandonner ce délicat travail aux bons soins des praticiens. L'adoption de cours audiovisuels en premier cycle n'a bien sûr pas résolu ce problème, qui reste toujours d'actualité.

Il s'agissait d'autre part du problème de la **sélection** et de la **gradation** du vocabulaire, que l'inflation lexicale directe avait mis très tôt au premier rang des préoccupations des méthodologues, et qui est devenu de plus en plus aigu dans la MA au fur et à mesure que se réduisaient les horaires et les programmes de l'enseignement des LVE. Les critiques de l'inflation lexicale faites par A. GODART en 1907 (voir la citation *supra* p. 111) se retrouvent par exemple en 1934 chez les auteurs du manuel *England Galling I* (G. Roger et S. Wormald, Hatier) : *« Nous estimons qu'il est infiniment plus utile de créer un certain sens de la langue par la répétition des mêmes expressions que d'accumuler une quantité de vocables nouveaux, presque aussitôt oubliés qu'appris, et dont, au surplus, la majorité des élèves ne savent jamais se servir».*

Jusque dans les années 1950 cependant, tous les efforts de limitation lexicale resteront empiriques et insuffisants. Le *Ich will Deutsch sprechen* de M. Bouchez (E. Belin, éd. 1945), qui se veut destiné à la révision du vocabulaire supposé acquis par un candidat au baccalauréat, introduit, selon son auteur,

> *les quelque 7 000 mots ou expressions qui contiennent* l'essentiel du vocabulaire usuel. [...] *Où avons-nous puisé ce vocabulaire ? Dans les* Tables de fréquence où *Hugo Bakonyi* [*Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache*, *Les mots les plus courants de la langue allemande*), München, 1933] a *réuni les mots les plus employés par les enfants allemands, mais surtout dans notre propre expérience du langage des jeunes Français.* (Avant-propos p. VI, je souligne la fin de citation)

On constate néanmoins dans les CAOP de premier cycle, à partir des années 1920, une réduction progressive du vocabulaire enseigné. Pour nous limiter ici à l'exemple de certains cours d'allemand, de 800 mots environ pour l'*Enseignement direct de la langue allemande Première année* (Ch. Schweitzer, A. Colin, 1900), on passe à quelque 900 mots dans le *Deutschland I* de L. Bodevin et P. Isler (Masson, 1e éd. 1943), puis à 700 mots dans le *Cours d'allemand Classe de 6e* de R. Dhaleine et J. Peyraube (Hachette, 1952), et enfin dans le *J'apprends l'allemand I Classe de 6e* de A. Spaeth et J. Real (Didier et Richard, 1953) à moins de 500 mots (non compris *« les outils grammaticaux et les termes immédiatement intelligibles »*).

Entre-temps, il est vrai, l'inspection générale avait, dans l'instruction de 1950, repris à son compte ce souci de limitation lexicale :

> *Telle classe pourra utiliser correctement 700 mots à la fin de la première année ; telle autre, sous une direction et avec un travail semblable, peut-être 300 seulement.*
>
> *N'oublions pas le petit nombre d'heures dont nous disposons, le temps très limité aussi dont les enfants disposent à domicile, l'impossibilité d'expliquer de manière précise et convaincante beaucoup plus d'une douzaine de vers ou de lignes par séance avec une classe ordinaire.*

Entre-temps aussi les travaux de statistique lexicale avaient commencé à se développer en France : bien des années après la publication du *Basic English* de Ogden, le « Centre d'étude du français élémentaire », dont j'aurai à reparler, commence au début des années 1950 la préparation de ce qui deviendra le *Français fondamental* : l'idée commence à s'imposer que, pour résoudre le problème de la **sélection** et de la **gradation lexicales** dans l'enseignement des LVE, *« l'exploration statistique des centres d'intérêt est devenue une nécessité »* : ces mots sont de R. MICHEA (1953, p. 339), l'un des pionniers de la sélection scientifique du vocabulaire d'enseignement en France, et le promoteur du *critère de disponibilité,* qui sera retenu pour l'élaboration du *Français fondamental.* Il publiera en 1956 un CAOP d'allemand tenant compte de ses recherches (*Ich erzähle***,** Didier, 1956), qui se limite pour la première année (classe de sixième) à 508 mots (542 significations).

Il faut attendre cependant les années 1970 pour que l'inspection générale publie, pour les principales langues enseignées, des programmes lexicaux de premier cycle sous forme de listes de mots. Le premier publié sera celui d'anglais pour les classes de 6e et 5e (*Circulaire du 25 sept. 1972)* **;** quelques années plus tard il sera repris et élargi aux classes de 4e et 3e *(Circulaires du 29 avr. 1977 et du 16 nov. 1978*), au moment où des listes semblables paraîtront pour l'allemand, l'espagnol (*Circulaires du 29 avr. 1977 et du 16 nov. 1978*) et l'italien (*Circulaires du 22 juin 1977 et du 16 nov. 1978*).

Chapitre 3.4.3. Les cours actifs à orientation culturelle (CAOC)

L'instruction de 1908 officialisait l'utilisation systématique en second cycle des textes littéraires comme supports d'enseignement à la fois **culturel** – l'objectif principal étant culturel à ce niveau – et **linguistique** – la nécessité étant reconnue d'y poursuivre la révision des connaissances linguistiques supposées acquises en premier cycle.

Le modèle de traitement pédagogique du texte qui va très vite s'imposer dans la MA (et qui sera imposé officiellement par l'instruction de 1950) répond essentiellement à cette double nécessité, déjà ressentie par les méthodologues directs après 1906. Un tel traitement pédagogique, selon A. GODART en 1907, *« devra varier selon l'âge et selon l'acquis des élèves, comme aussi suivant la nature des textes à expliquer. Il y a dans ce commentaire une partie de simple analyse – résumé du passage, indication du plan – dont peut se charger l'élève et qui est une excellente leçon de langage. Quant au commentaire proprement littéraire, les meilleurs élèves pourront s'y essayer. »* (p. 282)

La voie était ainsi ouverte à une utilisation plus précoce, dès le premier cycle, des textes littéraires ; et forte était la tentation, après la publication de l'instruction de 1925 qui revalorisait officiellement l'objectif culture, d'avancer le passage du **texte littéraire de lecture complémentaire** – que beaucoup de cours directs, comme le recommandait l'instruction de 1902, proposaient déjà dès la première année – au **texte littéraire de base**. L'instruction de 1925, en levant l'interdit qui frappait l'usage du français pour les explications lexicales et grammaticales, va rendre possible techniquement cette opération, en permettant aux auteurs d'accompagner les textes de toutes les notes jugées nécessaires à leur compréhension littérale par les élèves.

Les auteurs de CAOC vont utiliser très largement cette possibilité, comme on pourra le voir dans la reproduction, en Annexe 3 d'une page de la *Méthode de langue italienne, Premier livre* de H. Massoul et G. Mazzoni (A. Colin, 1e éd. 1918). Nous sommes arrivés là à l'opposé de la conception directe de 1908 du texte-résumé du travail oral en classe ; à l'opposé aussi de l'approche globale des textes qui caractérisait selon A. GODART (1903) la lecture directe.

Le *Cours d'espagnol Premier volume* de A. Boussagol (Masson, 3e éd. 1939) offre un exemple significatif d'utilisation du texte littéraire intermédiaire entre le texte de lecture et le texte de base. L'auteur note au bas d'un texte d'Azorín proposé à la fin de la huitième leçon :

> *Ce morceau peut servir de simple texte de lecture, de dictée ; il peut, avec de grands commençants, être préparé en classe, étudié à la maison, et ensuite lu et traduit ; il peut encore être lu ou copié en mettant, dans la mesure du possible, au présent, au futur ou au passé défini ou indéfini, les verbes d'un paragraphe ou de tout un morceau.* (note p. 40).

Dans les années 1920 apparaissent un nombre important de cours d'italien et d'espagnol utilisant **dès la première leçon** et **exclusivement** des textes littéraires comme textes de base. Les auteurs des CAOC d'allemand – plus rares en raison sans doute des plus grandes difficultés initiales d'apprentissage de cette langue par des élèves francophones – transigent au départ avec des textes de base fabriqués. Mais leur objectif avoué est de préparer les élèves le plus vite possible, dès la première année, à la lecture expliquée des textes littéraires. Les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes* (F. Bertaux et E. Lepointe, Hachette, 1924) présentent ainsi les *« considérations* [qui] *ont déterminé le choix des textes »* dans leur manuel de première année :

> *On ne peut éviter au début de donner aux enfants de l'allemand scolaire, et il n'y a nulle disgrâce à leur parler du manger et du boire. Mais on n'a pas oublié que le but n'est point uniquement de les mettre à même de demander un bock à Munich ou une côtelette à Berlin : ce cours est orienté vers des fins plus hautes ; il renferme déjà des textes significatifs, et surtout il prépare à étudier les auteurs dont un choix judicieux est la condition du renouvellement de notre enseignement* (éd. 1927, Introduction p. XII).

« Demander un bock à Munich ou une côtelette à Berlin » : c'est souvent ce genre d'exemples qui revient sous la plume des défenseurs de l'objectif culturel dès le premier cycle : en face des « nourritures spirituelles » qu'ils proposaient aux élèves, ces « nourritures terrestres » devaient leur paraître le type même des préoccupations dites ***« bassement utilitaires »***. Notons pour la (très) petite histoire que parmi les textes littéraires regroupés en fin de volume dans ce manuel apparaît un poème de Charles Sigwalt : on peut être à la fois méthodologue et poète...

Une telle utilisation précoce des textes littéraires correspond dans les CAOC à la revalorisation, que nous avons notée dans l'instruction de 1925, de l'objectif culturel, de l'objectif culture et de l'objectif formatif :

– de l'objectif culturel

À cet effet, l'illustration est elle aussi mise à contribution, les images de type direct faisant place dans les CAOC à des reproductions artistiques dont nous avons vu l'utilisation recommandée par l'instruction de 1938. En effet, selon les auteurs de *L'allemand et* ***l'Allemagne par les textes*** (F. Berteaux et E, Lepointe, Hachette, 1924 ; je souligne la seconde partie du titre, très significative) :

> *les artistes, comme les écrivains, traduisent* les *tendances profondes d'un peuple. En mettant leurs œuvres sous les yeux des élèves, on peut non seulement donner à ceux-ci l'illustration fidèle et expressive des textes qu'ils étudient, mais encore soumettre à leur réflexion des documents authentiques sur l'étranger, les amener* à *une représentation exacte de sa vie concrète dans le passé et le présent, et aider à l'intelligence de sa vie intérieure, de son développement psychique* (éd. 1927, Avant-propos p. VIII).

Dans la réalité des CAOC, les rapports entre les reproductions d'œuvres d'art et les textes littéraires qu'elles sont censées illustrer me paraissent pourtant le plus souvent beaucoup trop vagues et lâches pour permettre aisément une exploitation pédagogique conjointe. Sans parler de leur « lisibilité » propre pour de jeunes élèves. Il n'est pas sûr, comme l'affirment péremptoirement les auteurs de la *Méthode de langue italienne, Premier livre* (H. Massoul et G. Mazzoni, A. Colin, 9e éd. 1935), que *« nul ne se plaindra, bien*

certainement, de trouver à la place du "Printemps" *de Hoelzel* [éditeur des tableaux muraux les plus répandus], *ou d'un de ses innombrables dérivés, un beau paysage du peintre français Daubigny, emprunté au musée du Louvre*. **»** (Préface pp. II-III).

On voit que la notion de « documents authentiques » est assez ancienne. Elle apparaît dans les années 1920 et réapparaît un demi-siècle plus tard dans les années 1970 dans le même cadre d'une réaction contre les textes de base fabriqués (directs, puis audiovisuels) ainsi que d'une revalorisation de la composante culturelle dans l'enseignement des LVE.

– et de l'objectif formatif

A. Fouret écrit dans la préface de ses *Trozos escogidos* (Didier-Privat, 1929), faisant allusion aux dernières instructions de 1925 :

> *Il y a vingt ans on nous demandait seulement d'enseigner les langues étrangères, c'est-à-dire d'apprendre à nos élèves à parler et à écrire correctement l'espagnol, par exemple. Aujourd'hui, sans rien diminuer de notre tâche d'autrefois, on exige de nous que nous aidions encore au développement intellectuel de l'enfant, que nous contribuions par notre discipline à former son esprit et son cœur, et que nous l'habituions à juger et à sentir* (éd. 1947, Avertissement p. 5).

Aussi retrouve-t-on dans beaucoup de préfaces de CAOC des accusations déjà lancées par les traditionalistes contre le supposé caractère anti-formatif des contenus et de certaines méthodes de la MD. Il est nécessaire, estiment les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes Classe de 6e, d' « élaguer l'enseignement d'un excès de matière médiocre »*, et, tout en suivant l'évolution psychologique de l'enfant et en maintenant un enseignement « vivant et concret », ne pas renoncer *« à l'élever, à le tirer des puérilités et à dépasser les vues purement utilitaires »* (Hachette, 1927, Avant-propos p. VII). Les auteurs de la *Méthode de langue italienne Premier livre,* quant à eux, reprochent à la méthode intuitive directe « *d'aggraver cette maladie de l'enfance, déjà si répandue,* le vague de l'esprit, *et d'aller par-là à l'encontre du but de tout enseignement* **»**, ainsi que de « *retarder le développement intellectuel de l'élève*» par son recours aux « *procédés maternels et* [aux] *leçons de choses de l'école primaire »* (A. Colin, 9e éd. 1935, Préface pp. I-II).

Contrairement aux CAOP, qui privilégiaient l'objectif pratique en premier cycle, les CAOC souhaitent donc maintenir l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux dès les tout débuts de l'apprentissage. Pour les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes Classe de 6e, « l'objectif est* ***toujours*** *double : acquisition directe de la langue, et formation de l'esprit par les humanités modernes »* (Avant-propos p. VII. Je souligne le mot **toujours,** qui a bien ici le sens de **constamment**, **tout au long de la scolarité**, **dès la première année d'apprentissage**.) Mais la primauté accordée par les CAOC à l'objectif formatif ouvre la voie à de possibles dérapages vers la MT scolaire, puisqu'elle implique la remise en cause du principe direct fondamental, posé par l'instruction de 1890, d'un enseignement par la langue et pour la langue.

Dans le manuel cité ci-dessus,

> *la langue, la civilisation, l'histoire, la littérature de l'Allemagne ne sont pas proposées à l'attention d'un jeune Français pour l'amour d'elles-mêmes ; ses études d'allemand doivent l'initier à des façons de voir et de sentir différentes des nôtres, et par comparaison lui donner, avec une idée plus large de la diversité humaine, une conscience plus nette de l'unité française.* (Avant-propos p. VII)

Dans certains CAOC, on assiste également à une remise en cause de la notion de limitation grammaticale, qui était apparue comme nous l'avons vue dès les CTOP. L'auteur de *England Calling I* (Hatier, 1934), l'inspecteur général G. ROGER, écrit dans sa préface :

> *Si notre souci, en ce premier livre destiné surtout à des enfants dont les moyens d'expression dans leur langue maternelle sont extraordinairement limités, a été de leur donner le plus rapidement possible une base pratique, nous n'avons pas oublié que le rôle de l'enseignement du second degré était d'essayer de cultiver les esprits. C'est pourquoi, loin de ne conserver de la grammaire que les éléments strictement*

> *indispensables pour comprendre un texte anglais, nous n'avons pas craint d'organiser dès le début un enseignement solide et méthodique, assez riche et assez nuancé.*

On trouvera en Annexe 4, la reproduction de la première leçon de *Trozos escogidos Premier degré* (de A. Fouret, Didier-Privat, 1929), dont les notes 2 et 3 me paraissent bien illustrer les risques réels d'un retour à un enseignement *a priori* de la grammaire.

Malgré l'abandon dans les CAOC d'une partie de la tradition directe maintenue par ailleurs dans les CAOP, trois bonnes raisons me semblent néanmoins justifier que l'on maintienne ces deux types de cours dans le cadre commun de la « méthodologie active ».

– D'une part, **les divergences ne concernent que le premier cycle,** et ne portent donc que sur des manières différentes d'atteindre le même but : au fur et à mesure que l'on se rapproche du second cycle, la distinction entre CAOC et CAOP perd de sa pertinence : pour les dernières années d'apprentissage il y a accord tant sur les **objectifs** que sur les **contenus** et les **méthodes**.

– D'autre part, **les CAOC se maintiennent dans les limites de l'éclectisme technique officiel** tel qu'il est défini par les instructions de 1925 et 1938. Il est abusif de parler à propos de ces cours de retour à la méthode traditionnelle de **grammaire/traduction**, dans la mesure où la traduction, si elle reprend des droits comme procédé d'explication et de contrôle, ne redevient pas le procédé privilégié d'assimilation, qui reste comme dans la MD la conversation sur le texte (le commentaire dialogué) ; et dans la mesure aussi où la démarche inductive reste maintenue en grammaire, comme le rappellent fermement les auteurs de la *Méthode de langue italienne Premier livre* (H. Massoul et G. Mazzoni, A. Colin, 9e ed. 1935) :

> *Le présent ouvrage demeure fidèle à l'esprit de cette méthode* [directe]. *On n'y part pas du français pour amener l'élève à broder peu à peu sur un canevas de langue maternelle. La base de chaque leçon est un texte italien ; les phénomènes de langage qu'on se propose d'étudier y sont mis en relief ; l'élève est induit à les observer ; il les retrouve plus loin groupés dans une série d'exemples, et les lois qui constituent la grammaire s'en dégagent sous ses yeux.* (Préface p. I)

– Enfin, *last but not least,* **la méthode active,** qui constituait dans la MD un point de rupture essentiel d'avec la MT, **est valorisée dans les CAOC tout autant que dans les CAOP**. Ainsi c'est sur elle que s'appuient les auteurs de CAOC pour justifier en particulier leur choix des textes littéraires de base. Les auteurs de *L'italien par les textes* (E. Barincore et S. Camugli, Hachette, 1937), par exemple, veulent

> *mettre les élèves en contact immédiat avec des textes authentiques italiens, des lectures vivantes, intéressantes, non dépourvus d'une certaine valeur littéraire, de manière* à *leur faire « vivre » leur classe et surtout leur « leçon de vocabulaire ». On pourra ainsi mettre en jeu toutes leurs facultés : non seulement la mémoire, mais encore la réflexion, la volonté, la sensibilité et même le goût. Un mot, une phrase qui ont ému, qui ont plu ne s'oublient pas facilement.* (Préface p. V).

On peut se demander si les auteurs de CAOC ne supposent pas ainsi donnée d'emblée chez les élèves une sensibilité littéraire (et plus généralement artistique) dont ils considèrent par ailleurs la formation comme l'une des tâches de l'enseignement. D'autre part l'utilisation systématique des textes littéraires à la fois comme supports d'apprentissage linguistique et documents de civilisation tend à gêner la perception de leur spécificité littéraire, et par là le développement du « sentiment littéraire » des élèves et leur formation esthétique. À trop faire servir la littérature, on la banalise, et on amène sans doute beaucoup d'élèves à ne pas ressentir les textes littéraires de base autrement que les narrations et descriptions directes ou les dialogues audiovisuels fabriqués. Critiquant l'utilisation précoce des textes littéraires pour l'apprentissage du latin, A. BAIN écrivait déjà en 1879 : «*Les élèves ne sentent pas l'intérêt littéraire des auteurs anciens, faute de préparation convenable.* [...] *L'essence même de la littérature, c'est l'intérêt.* [...] *Au lieu d'être la partie ennuyeuse des études des élèves, la littérature devrait servir à reposer l'esprit de l'étude des mathématiques et de toutes les autres sciences. C'est ce qui est*

impossible si l'on impose trop tôt aux élèves l'étude d'une littérature étrangère en même temps que celle de plusieurs vocabulaires nouveaux. » (p. 282)

C'est à la méthode active que font encore appel de nos jours les nombreux auteurs de cours d'espagnol restés fidèles à la tradition des CAOC. G. le Gac, auteur d'un manuel pour « *classes supérieures d'espagnol économique » (Hoy I et II, Perspectiva económica,* Delagrave), justifie ainsi son choix, qui peut paraître assez surprenant, dans l'avant-propos du manuel de seconde année (1975) :

> *Nous croyons en effet que les problèmes économiques de l'Espagne seront mieux abordés dans une optique romanesque, c'est-à-dire humaine, concrète et vivante, car il nous semble que, dans l'état actuel des recherches pédagogiques, c'est la meilleure façon de susciter l'intérêt des étudiants et leur expression spontanée.* (p. 5)

Sur la question des textes littéraires comme supports d'enseignement linguistique et culturel, on constate dans les instructions officielles actives une nette évolution en faveur de leur utilisation précoce : alors que l'instruction de 1925 reste muette sur la question, l'instruction de 1938 conseille leur usage systématique dès la fin de la seconde année ; pour l'instruction de 1950 enfin, l'enseignement doit *« s'appuyer à **tous les échelons** sur des textes empruntés **dès que possible** à des écrivains de qualité »* (*je* souligne). L'intégration didactique maximale, qui caractérise l'instruction de 1950, se trouve ainsi réalisée parfaitement dans les CAOC autour du texte littéraire de base. Soulignant l'originalité de leur manuel, les auteurs de *L'Espagnol par les textes. Première & deuxième année* (D. Delpy et A. Vinas, Hachette, 1927) remarquent : *«À notre connaissance, il n'existait pas de livre plaçant le texte au cœur même de l'enseignement. »* (Préface p. III).

Une telle évolution des instructions se reflète exactement dans l'évolution générale des cours actifs d'italien et d'espagnol : on y constate en effet **globalement,** entre les années 1920 et 1960, une invasion progressive par les textes de base littéraires des manuels de premier cycle les plus utilisés. En italien, au cours le plus utilisé dans les années 1920-1940, le CAOP *Nuovo corso d'italiano*, succède dans les années 1950-1960 le CAOC *Italia*. Le même phénomène se remarque en espagnol entre les séries *Primeros pinitos-Andando, puis Por buen camino-Adelante* et *Tras el Pirineo I et II,* et enfin les manuels tout littéraires qui dominent à partir des années 1960 (*Sol y sombra*, *Por el Mundo hispánico*) et 1970-1980 (*Lengua y vida*, *La palabra viva*).

Pueblo I, premier manuel d'une série elle aussi très répandue, propose des textes de base fabriqués, mais d'une facture très littéraire. Cette « revalorisation culturelle » de l'enseignement de l'espagnol en France a été à mon avis très justement interprétée par L. DABÈNE dans un article de 1975 comme une réaction compensatoire des enseignants (et des inspecteurs) au moindre intérêt pratique que présenterait son apprentissage par rapport à celui de l'anglais. Pour une étude détaillée des CAOC d'espagnol et de leur évolution historique, je renvoie au tome II de ma thèse de 1984.

Alors que l'enseignement d'italien de premier cycle a adopté la méthodologie audiovisuelle au début des années 1970, dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France, en raison de l'opposition de l'inspection générale d'espagnol à cette méthodologie, ce sont encore en très grande majorité des CAOC qui continuent à être utilisés de nos jours.

Chapitre 3.4.4. Cours actifs et auxiliaires audiovisuels

Jusque dans les années 1960, le développement des auxiliaires oraux et visuels reste très limité dans les cours actifs.

Les enregistrements proposés dans les disques d'accompagnement de certains cours sont utilisés, comme chez les pionniers du phonographe des années 1920, comme auxiliaires de répétition phonétique, de mémorisation des textes et de présentation d'œuvres culturelles. C'est ce dernier aspect qui est naturellement privilégié dans les CAOC actuels d'espagnol, qui proposent les enregistrements de certains des documents de base : extraits littéraires lus par des acteurs, chansons et poèmes mis en musique (par exemple dans *Sol y sombra*, *La Palabra viva*, *Lengua y vida*).

Dans les années 1960, sous l'influence de la méthodologie audio-orale et de ses exercices structuraux, un certain nombre de cours actifs vont proposer pour chaque leçon des enregistrements d'exercices grammaticaux (par ex. *L'anglais par l'illustration, Classe de Sixième et classe de Cinquième* de P.-M. Richard et W. Hall, Hachette, 1966) ou encore La *pratique de l'espagnol en Seconde* de J. Villégier, F. Molina et C. Mollo, Hatier, 1969).

Quoi que puissent prétendre leurs auteurs, de tels exercices n'ont cependant pas grand-chose à voir avec les exercices structuraux tels que les concevait la méthodologie audio-orale : ce sont des exercices d'entraînement comme il en existait déjà dans la MD, simplement enregistrés et intégrés à la méthodologie existante sans qu'il y ait une quelconque modification de la psychologie de l'apprentissage de référence. Ainsi, ces exercices voisinent dans *L'Anglais par l'illustration* avec des exercices de réflexion grammaticale (*« Examinez attentivement les phrases suivantes »)* et des thèmes de réemploi ; et dans La *pratique de l'espagnol en Seconde* ils sont en permanence contextualisés, soit par une diapositive projetée simultanément, soit par le texte de base auquel ils se réfèrent et qui leur sert de *« support thématique »* (Fiches pédagogiques d'utilisation audiovisuelle, p. 3). Les trois « impasses » qui caractérisent les exercices structuraux dans la méthodologie audio-orale, celle sur la langue maternelle, celle sur le sens et celle sur la réflexion grammaticale, sont précisément absentes ici parce qu'elles sont toutes trois incompatibles avec la psychologie de l'apprentissage à laquelle se réfère la MA. Depuis la disgrâce qui a frappé il y a quelques années les exercices structuraux en DLVE, ces exercices enregistrés ont à nouveau totalement disparu des CAOC d'espagnol.

Quant aux *« tableaux structuraux »* ou *« tables de structures »* que certains CAOP (par exemple *Parlons anglais Classe de Sixième* de M. Lebettre, J. Loujaret et R. Denis, A. Colin, 1959) empruntent aux cours audio-oraux, ils n'y sont qu'un mode de présentation typographique des structures grammaticales et du vocabulaire sans aucune implication méthodologique précise ; tout au plus sont-ils l'indice de l'importance accordée au réemploi intensif d'un matériel linguistique limité.

C'est aussi à partir des années 1960 que les auxiliaires visuels, qui répondaient à une tradition directe bien enracinée dans les CAOP, vont se développer dans tous les cours actifs. Il est bien difficile de dire dans quelle mesure ce phénomène est lié au développement des techniques nouvelles de reproduction, à l'évolution des habitudes et des goûts du public scolaire, et à l'influence de la méthodologie audiovisuelle, ces trois facteurs étant eux-mêmes sans doute reliés historiquement entre eux.

Sans vouloir entrer dans les détails, on peut noter ici deux grands types d'utilisation de l'image en premier cycle, correspondant aux deux orientations actives, culturelle et pratique.

– Dans les CAOC, on assiste à une évolution depuis l'image-illustration du texte de base jusqu'à l'image-document de base : celle-ci est généralement une photographie, dont le commentaire en classe permet à la fois la prise de contact avec la réalité étrangère et le travail d'acquisition et d'assimilation linguistiques (les apports du professeur étant aussitôt repris par les élèves pour leur commentaire personnel). Cette utilisation de la photo-document de base a été particulièrement développée depuis les années 1970 dans les CAOC d'espagnol ; aux photos reproduites dans les manuels s'ajoutent les diapositives d'accompagnement (certaines séries sont publiées indépendamment de tout cours) et autres reproductions que le professeur est encouragé à introduire lui-même en classe. Là où le facteur « habitudes et goûts du public scolaire » a joué de toute évidence, c'est dans l'introduction plus récente de dessins comiques et surtout de bandes dessinées dans ces CAOC d'espagnol, malgré les réserves réitérées de l'inspection générale d'espagnol sur la faible valeur éducative de leurs thèmes et la faible valeur *« modélisatrice »* de leur langue.[38]

[38] Sur la position officielle de l'inspection générale d'espagnol au sujet de l'utilisation de l'image en classe de langue, on pourra consulter dans Pédagogie de l'espagnol, principes et pratiques (C.N.D.P-C.R.D.P., Nantes, 1982) le chapitre consacré à L'image et son utilisation dans l'enseignement d'une langue vivante ; l'espagnol (pp. 83-94).

– Dans les CAOP au contraire est poursuivie et développée la tradition directe des dessins comme auxiliaires d'explication et de réemploi linguistiques. *L'anglais vivant en images Premier livre* (P. et M. Carpentier-Fialip, Hachette, 1952) est une bonne illustration de cette utilisation progressivement plus **intensive** et plus **variée** de l'image : images supports de répétition phonétique (permettant de *« supprimer l'écran du mot écrit »*), images d'explication de mots isolés, images d'illustration de petites situations brièvement décrites, images de bandes dessinées avec ou sans bulles, images de réemploi ou de contrôle, toutes sont mises exclusivement au service de l'enseignement linguistique : *« L'image suggérera d'abord des mots, sur lesquels se formeront les mécanismes des sons, puis des articulations de phrases où paraîtra le rôle indispensable de l'intonation, puis des phrases entièrement construites, où s'amorcera le jeu de la question et de la réponse. »*

On notera dans cette citation, extraite de l'Avertissement, l'approche analytique proposée, qui s'oppose à l'approche globale qu'utilisera la méthodologie audiovisuelle. Un bon exemple de type intermédiaire entre CAOC et CAOP en ce qui concerne l'utilisation des auxiliaires audiovisuels me semble être *Réalités allemandes Premier livre* (J. Chassard et G. Weil, A. Colin, 1966), où les textes de base sont illustrés de photos (type romans-photos), préférées aux dessins en raison de leur contenu culturel plus riche et de *« l'intérêt humain qu'elles peuvent susciter ».*

Là où l'influence de la méthodologie audiovisuelle me semble devenir indiscutable, c'est dans les CAOP où, contrairement à la tradition directe, l'image est **systématiquement** utilisée **en séries** illustrant **les situations d'un texte de base** généralement **dialogué.** Certains cours d'ailleurs, pour permettre une approche strictement audiovisuelle des dialogues de base comme dans la méthodologie audiovisuelle, proposent avec les manuels des caches mobiles permettant aux élèves d'occulter les textes aux moments choisis par le professeur (par ex. *L'allemand facile Classe de Sixième* de J. Chassard et G. Weil, Hachette, 1963). On arrive là à des tentatives de combinaison entre MA et méthodologie audiovisuelle, dont un exemple typique me semble être *L'anglais par l'illustration et le dialogue* (de P.-M. Richard et W. Hall, Hachette, 1975)[39], que les auteurs présentent eux-mêmes comme un *« ensemble audiovisuel ».*

A. GAUTHIER (1981) considère ce cours comme un *« placage d'un enseignement grammatical sur une méthode audiovisuelle »*. Si l'on veut parler d'un « placage » (ce qui ne convient guère à un cours actif étant donné l'éclectisme de principe qui caractérise la MA depuis son origine), il s'agirait plutôt à mon avis du placage d'un enseignement audiovisuel sur un cours actif, et qui se situe dans la logique de cette tendance permanente des CAOP à l'intégration des auxiliaires audiovisuels : il est remarquable que les auteurs, dans leur préface, réaffirment les grands principes de la MA, qui sont précisément contraires à ceux de la méthodologie audiovisuelle dite « intégrée » :

> – importance de l'enseignement grammatical, et de la réflexion grammaticale des élèves ;
>
> – importance de l'enseignement culturel : les textes de base ne sont pas ici des dialogues mais des sortes de « commentaires de civilisation » ;
>
> – pragmatisme, qui justifie l'éclectisme technique : les auteurs ont voulu en rédigeant ce cours *« aborder le problème dans un esprit réaliste et pragmatique. Toujours garder présentes à l'esprit les conditions véritables de notre enseignement »* (Feuille volante adjointe : *Dialogue avec l'auteur*). Leur cours est ainsi prévu pour s'utiliser éventuellement avec le seul manuel, sans les « aides audiovisuelles » *(ibid.).* On retrouve d'ailleurs chez ces auteurs cette réserve, que j'ai déjà signalée, des méthodologues actifs devant la technique : « Certains estiment *que les progrès de la technique nous préparent un âge d'or. D'autres – comme un humoriste anglais – proclament : « For every person wishing to teach, there are thirty not wanting to be taught. »*[40] *Je pense qu'entre ces deux extrêmes il y a la possibilité de faire tout simplement du travail utile et intéressant »* (*ibid*.).

[39] Selon MANTIER c'est P.-M. Richard qui fut l'inventeur du cache mobile.

[40] « Pour chaque personne qui souhaite enseigner, il y en a trente qui ne veulent pas qu'on les enseigne. »

De 1960 à nos jours, les CAOP tout comme les CAOC – et c'est pour cette raison que ces cours restent « actifs » – conservent la même philosophie de préservation prudente des équilibres et cherchent par conséquent à intégrer les auxiliaires audio-oraux, visuels ou audiovisuels sans remise en cause des objectifs et des principes de la MA. Comme le déclarait l'inspecteur général H. ÉVRARD dans son *Exposé introductif* des Journées d'études de Sèvres sur *Les auxiliaires* audiovisuels *dans l'enseignement des langues vivantes* (10-11 janvier 1963) :

> *Le recours raisonné au matériel audiovisuel n'implique nullement l'abandon d'une pédagogie ambitieuse d'éveiller les énergies et de former les esprits. Il doit seulement mettre entre les mains des professeurs un outil nouveau, au service des méthodes actives d'enseignement, dont il devrait souligner à la fois l'efficacité immédiate et la haute valeur éducative.* (p. 25)

Nous verrons bientôt que dans l'enseignement aussi bien non scolaire que scolaire, après la période initiale des cours audiovisuels dits *« intégrés »*, les cours de LVE vont évoluer dans un sens qui n'est pas sans les rapprocher de la MA, puisqu'ils vont redécouvrir après elle les vertus d'un pragmatisme et d'un éclectisme éclairés.

Chapitre 3.4.5. L'évolution du traitement pédagogique des textes

D'un point de vue méthodologique, on constate depuis les années 1970 dans le traitement pédagogique des textes (en second cycle, et déjà en premier cycle lorsqu'ils sont utilisés comme textes de base parallèlement aux dialogues audiovisuels) un développement de ce que j'appellerai ici, pour conserver la terminologie de cet ouvrage, **la méthode audio-orale** : ce nouveau mode de traitement, qui n'a pas été officiellement défini et imposé comme celui du schéma de classe de 1950, présente de multiples variantes, le principe commun étant l'utilisation intensive de l'enregistrement magnétique. L'activité de **compréhension écrite** est donc remplacée chez les élèves par celle de **compréhension orale,** et la **lecture** (l'oralisation du texte écrit) par la **répétition orale** (de l'enregistrement). Comme l'utilisation plus intensive des auxiliaires visuels dans le premier cycle actif, ce développement de l'usage des supports oraux pour la lecture expliquée en classe de langue peut s'expliquer à la fois par une adaptation aux habitudes culturelles des élèves, une conséquence du développement des moyens techniques d'enregistrement et de reproduction du son (cf. la facilité actuelle d'utilisation des magnétophones à cassettes), et l'influence des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, qui ont revalorisé les supports oraux en enseignement des LVE.

On trouvera en Annexe 5 une présentation détaillée par R. DENIS des différents schémas de classe les plus utilisés actuellement par les professeurs (d'anglais) dans la *« leçon audio-orale ».* Une telle **méthode audio-orale** en lecture expliquée n'a guère de rapport, comme on peut le voir, avec la **méthodologie audio-orale** (qui ne s'est d'ailleurs jamais appliquée qu'aux débuts de l'apprentissage). Tous les schémas décrits me semblent correspondre essentiellement à des variations sur un schéma de « lecture directe » adapté à l'utilisation intensive de l'enregistrement magnétique : l'importance (re)prise par la phase de compréhension globale et l'explication de la plupart des mots inconnus pendant le commentaire (et non préalablement à la découverte du document par les élèves) rapprochent en effet ces schémas beaucoup plus de celui d'un GODART (1903) que de celui de l'instruction officielle de 1950. Il y a là une revalorisation de la **méthode intuitive** ainsi que de la **méthode imitative** (*« drills »* et répétition de l'enregistrement dans l' *« étape finale »)* qui marque un certain rapprochement avec la MD et correspond donc vraisemblablement à une revalorisation de l'objectif pratique en second cycle actif.

Ce phénomène est surtout notable dans l'enseignement scolaire de l'anglais ; mais il s'en faut de beaucoup que cette méthode audio-orale se soit généralisée dans la pratique des professeurs d'anglais eux-mêmes, ni ne soit aussi répandue dans l'enseignement des autres langues. Les hispanistes par exemple, même s'ils utilisent en classe les enregistrements, ne peuvent dans leur grande majorité concevoir un travail de commentaire qui ne s'appuie sur l'écrit, et ne voient pas l'intérêt de la répétition de l'enregistrement : le support oral n'est essentiellement utilisé chez eux que pour le travail en compréhension globale.

Ce qui a évolué récemment dans le second cycle actif, ce n'est donc pas tant la méthodologie du traitement des documents que **les contenus** de l'enseignement culturel.

C'est essentiellement le changement qui est intervenu dans la conception de l'objet même de cet enseignement, la « culture », qui a provoqué cette évolution, plus rapide et plus importante dans les CAOP que dans les CAOC. La croyance antérieure en une identité profonde d'un peuple (son *« génie »*, son *« âme »*) légitimait une approche directive qui articulait – ou plutôt essayait d'articuler – les trois voies d'accès privilégiées à ce fonds commun collectif : **la géographie** (la nature et les conditions de vie en formant comme le soubassement permanent), **l'histoire** (qui l'a forgé à travers les siècles) et **l'art** (qui en fournit l'analyse la plus profonde et l'interprétation la plus expressive et la plus accessible aux élèves). On comprend le prestige que pouvait conserver dans une telle conception ***l'Histoire de l'art***, et en particulier, dans l'enseignement des LVE, l'histoire littéraire, qui permettait de combiner deux approches différentes.

Le passage à une conception moderne, anthropologique de la culture comme ensemble des manières de vivre, de penser et de sentir d'un peuple, et ses manifestations de toutes sortes – « culture » devenant synonyme de « civilisation » au sens large du terme – laisse auteurs de cours et professeurs démunis de critères assurés de sélection et de classement. Aussi les manuels tendent-ils actuellement à multiplier **les types de documents** (les textes littéraires n'étant plus que des documents authentiques parmi de nombreux autres non littéraires), **les approches** (non plus seulement géographique, historique et artistique mais aussi sociologique, philosophique, anthropologique, etc.) et **les thèmes** abordés, pour que, à défaut de pouvoir présenter à l'élève une vision cohérente de la civilisation étrangère, ils lui permettent au moins d'y tracer un parcours individuel, d'y faire des expériences personnelles, et de s'en construire ainsi sa propre représentation. *« L'impression d'éparpillement et d'inachèvement »* que note justement N. SOULÉ-SUSBIELLE (1984) à la lecture des manuels actuels de second cycle scolaire n'est pas seulement la conséquence de l'inexistence d'une « science des civilisations » ou d'une « civilisation appliquée à l'enseignement des LVE » – encore à naître. Elle me semble aussi le prix à payer pour une véritable application de la méthode active dans l'enseignement de la civilisation en classe de langue.

Chapitre 3.4.6. Méthodologie active et enseignement du français langue étrangère

Des années 1920 jusqu'au début des années 1960, où s'imposera la méthodologie audiovisuelle, l'enseignement du FLE en France va se situer méthodologiquement dans le prolongement de la MD : le transfert intégral d'une LVE à l'autre qu'opéraient les méthodologues directs – qui appliquaient à toutes indistinctement les mêmes méthodes – va jouer aussi en direction du FLE, dont les cours se veulent résolument **universels**, c'est-à-dire valables quelle que soit la langue maternelle des élèves. Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck écrivent dans la préface de leur *France. Méthode directe de français avec notation phonétique. Première année : « Il va sans dire que le présent ouvrage, fondé sur la méthode directe, convient également à tous les élèves, de quelque pays qu'ils soient, qui veulent apprendre le français »* (éd. 1949, p. 5).

Ce sont d'ailleurs souvent des professeurs de l'enseignement secondaire, auteurs de cours directs de LVE, qui élaborent des cours de FLE. C'est le cas de Ch. Schweitzer, auteur en 1900 de la *Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand,* de L**.** Marchand[41], auteur en 1915 de la *Méthode intuitive illustrée* (Larousse), puis en 1925 de *Die Familie Müller* (Larousse), pour l'enseignement de l'allemand, ainsi que de Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck, auteurs dans les années 1910 de la série *The Boy's (/Girl's)* own *Book* (Didier), et qui publient dans les années 1920 respectivement la *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française*, La *Méthode Marchand. La famille Dupont,* et la série

[41] **L. MARCHAND fut chargé en 1919 d'un cours de méthodologie des LVE à la Sorbonne, à l'Ecole de préparation des professeurs de français à l'étranger. Il écrira par la suite un** Petit guide du professeur de français en Alsace, Lorraine et à l'étranger (2e **éd. 1926) qui est a ma connaissance le premier guide pédagogique pour professeur de FLE publié en France.**

des *France. Méthode directe de français.* On voit dans le premier et le dernier de ces titres la filiation réclamée avec la MD, et qui apparaît aussi par exemple dans le cours de C. Robin et C. Bergeaud, *Le français par la méthode directe* (Hachette, 1941). Les auteurs de ce dernier cours, en présentant dans leur avertissement les *« trois facteurs* [qui] *entrent* en *jeu dans l'acquisition d'une langue »*, reprennent d'ailleurs les trois méthodes d'acquisition que j'avais signalées dans la MD (voir *supra* le schéma de la p. 81) :

> *– L'**intuition**, qui fait saisir directement ou suggère le sens des mots et des expressions nouvelles.*
>
> *– L'**imitation**, qui incite l'élève à se calquer sur son maître ; d'où la nécessité pour celui-ci d'une méthode claire, vivante et minutieusement graduée.*
>
> *– La **répétition**, qui fait lentement passer du stade de la compréhension à celui de la pratique.*

On retrouve dans tous ces cours de FLE le recours initial aux leçons de choses, les thèmes de la vie quotidienne, les textes de base plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués, la même utilisation des images, la démarche inductive en grammaire avec le même privilège accordé à la morphologie sur la syntaxe, des exercices oraux et écrits semblables, et un enseignement phonétique proche de celui des manuels d'anglais de la même époque. Héritiers de la MD, ces cours participent aussi du mouvement éclectique post-1918, et se présentent comme des CAOP dont est seulement exclue toute traduction, en raison sans doute des langues maternelles différentes du public visé et/ou de l'ignorance de celles-ci de la part des professeurs. On y trouve comme dans les cours actifs contemporains le même souci de corriger certains défauts ou insuffisances de la MD, et en particulier :

> – de contrôler l'inflation lexicale : *« Dans la conquête d'une langue, le vocabulaire importe moins que le mécanisme des phrases »*, selon les auteurs du *Français par la méthode directe* (C. Robin et C. Bergeaud, Hachette, éd. 1962, Avertissement) ;
>
> – d'éviter l'empirisme en enseignement grammatical : « *Nous n'avons eu garde de négliger une fée, moins souriante et moins enguirlandée que les autres, mais qui se venge toujours cruellement quand on oublie de la convier à la fête ; nous voulons parler de Dame Grammaire »*, écrivent joliment Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck dans la préface de 1922 de leur *France. Méthode directe de français [II]* (p. 6).

Dans beaucoup de ces cours de FLE apparaît le souci de tenir compte des mêmes trois objectifs fondamentaux qui sont ceux de l'enseignement scolaire des LVE en France. C'est le cas dans le *« Mauger bleu » (Cours de langue et de civilisation françaises* de G. Mauger, Hachette, 1953). Dans la préface du premier manuel (1er et 2e degrés), M. Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française, met l'accent, comme les instructions officielles actives, sur l'importance des objectifs culturel et formatif d'un tel enseignement :

> *Nous croyons,* à l'Alliance française, savoir *pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français. Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile*. *Le français élève, et, en même temps, il sert.* (p. VI, éd. rev. 1967, réimp. 1984)

Dans le *« Mauger rouge » (Le français et la vie I* de G. Mauger et M. Bruézière, Hachette, 1971) enfin, on retrouve l'éclectisme technique que j'avais signalé chez certains hispanistes : *« Le livre est accompagné d'un matériel audiovisuel (films et bandes notamment) mais il est conçu pour être également utilisé seul, si les maîtres préfèrent maintenir un contact direct et personnel avec la classe. »* (Avertissement, p. V)

L'enseignement du FLE, plus rapidement et plus massivement que l'enseignement scolaire des LVE, se convertira à la méthodologie audiovisuelle dans les années 1960. Mais on retrouvera des coïncidences avec cet enseignement scolaire dans la problématique dite *« du*

niveau 2 », et particulièrement chez des méthodologues comme E. WAGNER (1965), C. STOURDZE (1971) et J. CAILLAUD (1971) qui se pencheront alors, comme les méthodologues directs à partir de 1906, sur le problème du traitement pédagogique du texte littéraire.

E. WAGNER, qui rédige son fascicule *De la langue parlée* à *la langue littéraire* à partir des travaux d'une commission réunie au B.E.L.C. en octobre 1961, propose au niveau 2 les trois objectifs fondamentaux de la MA : linguistique (*« fixer et enrichir la langue commune »*), culturel (« accéder *[...] à l'esprit d'une civilisation »)* et formatif (« *éveiller à la sensibilité littéraire » ; « former le goût » ; « initier les étudiants aux problèmes d'expression et former leur jugement »*). On retrouve au niveau technique deux conseils d'application des instructions de 1950 visant à limiter l'importance excessive de la phase d'explication préalable du vocabulaire nouveau : l'explication du vocabulaire passif au cours du commentaire, et une explication que l'on pourrait appeler « avancée » de certains mots : *« Le professeur fait naître l'occasion, au cours de la quinzaine qui précède l'explication* [du texte], *d'inclure dans ses leçons les mots inconnus et les locutions nouvelles, sans pour autant bouleverser l'ordonnancement particulier de celles-ci. »* (p. 106)

Ce n'est qu'avec l'ouvrage de A. BENAMOU *(Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, 1971) qu'apparaissent en didactique du FLE des propositions originales concernant la pédagogie des textes littéraires, en même temps que s'y amorçait toute une recherche sur ce que l'on a appelé *« la méthodologie des documents authentiques »* (principalement non littéraires).

Cette méthodologie s'appuie sur des analyses linguistiques, mais les procédures proposées sont souvent lourdes, et nécessitent une préparation minutieuse de la part du professeur. Il est probable que le traitement pédagogique de ces documents authentiques ne soit pas très éloigné, dans la pratique de la majorité des professeurs de FLE, des différents schémas de classe actifs que nous avons étudiés dans cette partie. Pour une analyse détaillée de l'évolution de la pédagogie du texte littéraire en enseignement du FLE, je renvoie à PUREN C. 1984, pp. 487-508.

CONCLUSION

La MA s'est voulue d'abord une méthodologie **active**, et c'est donc sur cet aspect que doit principalement porter son évaluation. Non pas sur les déclarations d'intention de ses méthodologues, mais sur l'impact réel de la méthode active dans les salles de classe.

R. MUCCHIELLI (1975, p. 56), énumère ainsi les caractéristiques pratiques des méthodes actives :

a) Il y a activité des sujets à former.

b) Ces sujets ont une motivation intrinsèque.

c) Le travail de groupe est privilégié.

d) Le moniteur joue un rôle de facilitateur, de catalyseur.

e) Le contrôle prend la forme d'une auto-évaluation des individus ou des groupes.

Si l'on applique cette description à la méthode active dans la MA :

– **Sur le point a)**, on ne constate pas de progrès qualitatif par rapport à la MD : F. CLOSSET ne fait en 1950 (voir Annexe 1) que proposer des procédés isolés déjà imaginés pour la plupart par les méthodologues directs (cf. par ex. A. GODART, *supra* pp 92-93).

– Sur le point b), on sait que dans l'enseignement scolaire, dont le public est « captif », la motivation intrinsèque n'est pas la règle mais l'exception : dans la MD déjà, très significativement, il ne s'agissait pas de maintenir chez l'élève une motivation donnée au départ, mais principalement de la créer et de la conserver artificiellement dans le cadre restreint de la salle de classe.

– Sur le point c), on constate que les travaux de groupe, auxquels les instructions officielles font rarement allusion, sont principalement dans la MA une technique ponctuelle de motivation par l'émulation et la mise en compétition. L'autonomie ou la responsabilité parfois octroyées à des groupes restreints d'élèves ou à un élève seul ne sont conçues que comme une sorte de délégation de pouvoirs qui intervertit (très) provisoirement les rôles mais n'affecte en rien les statuts et les rapports de force. Comment, s'interroge F. CLOSSET, *« organiser la classe pour rendre l'enseignement plus vivant ?»* :

> *Le professeur ne la dirige pas seul, ni toujours ; souvent, ce rôle est dévolu à un élève de confiance, ou à un élève spécialement chargé de ce travail : c'est lui qui interroge, ou qui doit répondre aux questions posées par ses camarades ; c'est lui qui corrige ; c'est lui aussi qui stimule et guide les exercices scolaires.*
>
> *D'autre part, la classe peut être répartie en équipes rivalisant en force – procédé intéressant, surtout aux degrés inférieur et moyen. Chaque équipe s'efforce de trouver plus rapidement qu'une autre la réponse aux questions posées, de poser des questions plus intéressantes, de dépister plus de fautes.* (1950, p. 47)

Sur le point d) apparaît clairement dans la MA, qui est la méthodologie « officielle », la contradiction entre la méthode active préconisée et le maintien du statut, de l'autorité et de la responsabilité qu'attribue le système scolaire au professeur dans sa classe. D**'**où dans le discours actif, en même temps que l'appel à l'utilisation de la méthode active, le rappel fréquent du contrôle permanent que doit exercer le professeur sur ses élèves : on retrouve ici encore ce souci de l'« équilibre » et de la « mesure » qui caractérise cette méthodologie.

La comparaison du professeur avec un chef d'orchestre, développée par H. TREGOR en 1952, me paraît bien représentative de cette conception du rôle du professeur dans la MA :

> *Une grande symphonie dure en moyenne quarante minutes, c'est à peu près le temps que je vais passer à conduire mon « petit orchestre de classe ».* [...] *D'un regard, du doigt, d'un mouvement de tête, il* [le professeur] *« dirige » la conversation* [...]*. Attentif aux fautes de grammaire, ou de prononciation, qui peuvent d'ailleurs avec profit être rapidement relevées au passage par un voisin, le maître veillera surtout à ce que tous les élèves, dont les regards doivent alors être rivés sur le sien, participent à cette exécution, soit spontanément, soit sur son invite, soit au cours de « reprises » et de répétitions. »* (pp. 36-37)

On retrouve de temps en temps cette comparaison dans le discours didactique. Par exemple chez GANTIER H. 1968, qui compare la classe à une symphonie, les différentes phases du schéma de classe en constituant les différents « mouvements ».

Sur le point e) enfin se fait aussi sentir le poids du système scolaire, dans lequel ne peut être accordée à l'auto-évaluation, en tout état de cause, qu'un rôle extrêmement marginal.

Mais ce qui limite l'impact effectif de la méthode active dans la MA, ce ne sont pas tant les contraintes extérieures en provenance du système scolaire – puisque les méthodologues actifs, précisément, cherchent à y intégrer parfaitement l'enseignement des LVE[42] – que :

> **– l'activité constante qu'elle exige du professeur lui-même**. Selon F. CLOSSET,
>
> *pour réussir avec la méthode active, il faut que le professeur entretienne jalousement ses connaissances, qu'il les approfondisse et les élargisse sans cesse, qu'il ne soit ni verbeux, ni muet, qu'il ne cherche pas à s'imposer en magister, qu'il ne s'efface pas tout à fait. Il faut qu'il raisonne son travail, qu'il sache s'adapter, qu'il ait du tact et de la volonté, et qu'il ne craigne pas la fatigue. Un enseignement actif n'est réalisable que dans ces conditions.* (1950, p. 58)
>
> Dans la pratique, étant donné l'absence de formation à l'animation de groupes chez les enseignants, il est vraisemblable qu'une bonne part d'entre eux ait tendu à confondre méthode active et activisme.

42 Pour des propositions plus récentes – et pour certaines plus audacieuses – de techniques actives cependant compatibles avec l'enseignement scolaire, voir par ex. DICKINSON L. 1981.

– sa propre pédagogie générale de référence, qui est restée essentiellement la même que celle de la MD et au service des mêmes objectifs fondamentaux. Le maintien constant du triple objectif – linguistique, culturel et formatif – a pour effet pervers de justifier ce contrôle étroit et constant du professeur sur la forme et le contenu du travail individuel et collectif.

F. MOLINA, inspecteur pédagogique régional d'espagnol, rappelle à ce propos, dans une mise en garde en forme de mise au point publiée à la suite d'un article de ROQUES (1980) sur « Les travaux de groupe dans l'enseignement de l'espagnol », qu'il n'est pas question que le professeur abandonne son pouvoir, dont il est *« hiérarchiquement le détenteur »,* et qu'il ne peut accepter, *« étant donné l'exiguïté de l'horaire, ni l'incorrection linguistique ni la confusion mentale »* (1980, p. 10). M. ANTIER fait justement remarquer au sujet de l'instruction de 1950, dont on sait la rigidité du schéma de classe qu'elle impose, qu'elle innove *« en interdisant la préparation par l'élève seul des textes qui seront expliqués en classe*, *éliminant ainsi le risque des fausses interprétations et erreurs de prononciation.* [...] *Leçons et devoirs sont brefs ; là encore le principe est que ce qui est fait en dehors de la présence du maître risque de mener à de mauvaises habitudes* (1972, p. 58). Nous avons vu que la limitation des leçons, devoirs et préparations individuelles à la maison commence cependant dans les instructions officielles avant même l'imposition de la MD, parce qu'elle est à l'origine, vers le milieu du XIX^{ème} siècle, liée à la volonté de développer la méthode orale en classe de langue.

Ce n'est d'ailleurs pas seulement la pédagogie de référence qui reste dans la MA identique à celle de la MD. On peut reprendre à propos de la MA les remarques déjà faites au sujet de la MD concernant l'insuffisance de la psychologie de l'apprentissage et des descriptions grammaticale, lexicale et culturelle de référence (voir *supra* la conclusion de la seconde partie). Et comme la présence à l'intérieur de la MA des deux tendances, culturelle et pratique, réactualise constamment le vieux débat entre la MT et la MD, on a l'impression que celui-ci se répète indéfiniment.

« Je crois que les deux méthodes [la MT et la MD] avaient leurs avantages *et leurs défauts »*, croit encore bon de déclarer P. PFRIMMER en 1953 (p. 55). « *Maintenant que la MD a triomphé,* estime A. ROCHE, en 195S, *il convient cependant d'en tempérer un peu la rigueur première* **»** (p. 53), comme s'il avait oublié que la méthodologie officielle, précisément, préconisait depuis plus de trente ans un éclectisme de ce genre. L'année suivante, en 1956, la revue *Les Cahiers pédagogiques* publie une enquête auprès des professeurs sur la « méthod[ologie] *directe »*, où ses méthodes imitative et répétitive sont accusées de favoriser le psittacisme (R. DOLÉANS, p. 264) et de contrarier la formation intellectuelle des élèves (*ibid.*), et sa méthode intuitive de renforcer chez eux des habitudes d'imprécision (J.F. CAHEN), de faire perdre un temps précieux (J. CAPELOVICI, pp. 256-257) et d'obliger les professeurs à des pitreries indignes de leur fonction (*ibid.*). J. RÉAL, quant à lui, ironise sur l'inflation du *« vocabulaire de base »*, qui « *de l'oreille à l'orteil, du mouchoir à la chaussette, du peigne à la brosse à dents, de la bêche à la charrue, du navet au poireau, de la grenouille au lièvre, embrasse pratiquement tous les mots* [...] *qu'il n'est pas permis d'ignorer»* (p. 255). Un peu à contre-courant, H. BIDEAU fait part de son expérience de quatre semaines de méthode orale intégrale avec ses débutants de Sixième : « Les enfants *ainsi formés parleront-ils mieux que leurs aînés, en sauront-ils davantage quand ils seront en Première ? »*, s'interroge-t-il, sans savoir apparemment que la réponse (négative) est connue depuis près d'un demi-siècle, et sans jamais se référer à aucun des comptes rendus antérieurs d'expériences identiques (voir par ex. *supra* p. 87 celui de M. BEC en 1909). En 1959, P. DEHEM s'interroge sur les raisons de la baisse progressive de niveau et de motivation que l'on constate chez les élèves entre la classe de Sixième et la classe de Terminale, et demande, comme A. Godart, A. Pinloche et tant d'autres méthodologues directs dans les années 1902-1914, des examens de passage d'une classe à l'autre afin de remédier à l'hétérogénéité des classes : *« Il faudrait*, propose-t-il, *que des commissions de spécialistes établissent pour chaque langue une liste de ces connaissances grammaticales en dehors desquelles il n'y a point de salut »* (p. 37). Dans le *Figaro* du 7 avril 1959, J. CAPELOVICI accuse la « *méthode directe intégrale »* d'être responsable de la « *faillite »* de l'enseignement des LVE, réclamant pour les professeurs, comme Ch. Sigwalt en 1912, *« le libre choix de la méthode »*.

Les exemples de ce genre pourraient être multipliés, qui tous donnent la très forte et décourageante impression d'une immobilité totale des positions théoriques affichées et des problèmes pratiques rencontrés, autour desquels le débat tourne en rond sans parvenir à avancer, et dans lesquels s'enferment les expériences individuelles qui s'accumulent inutilement sans jamais déboucher sur l'innovation et le changement collectifs.

Si le débat interne à la MA tourne ainsi en rond pendant un demi-siècle, c'est d'abord à mon avis parce que les données de la question didactique restent inchangées : les objectifs, les théories de référence et les situations d'enseignement/apprentissage, qui constituent les seuls moteurs possibles du changement méthodologique, ne subissent aucun bouleversement pendant toute cette période.

Mais c'est aussi parce que **les acteurs possibles de ce changement étaient peu à même de l'assumer** : ni les professeurs, qu'un système de formation « sur le tas » indigne d'un pays développé éloignait dans leur grande majorité de la réflexion et de l'expérimentation didactiques, ni l'inspection générale, trop souvent plus soucieuse d'occulter les divergences en son sein que de poser clairement les problèmes, de maintenir un semblant d'harmonisation des pratiques que d'encourager les expériences hardies, de conserver son pouvoir que de s'ouvrir et d'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations.

On comprend comment l'apparition de la méthodologie audiovisuelle en didactique scolaire des LVE dans les années 1960 a pu être ressentie par beaucoup de méthodologues et professeurs comme une véritable bouffée d'air frais, et vécue comme l'occasion inespérée de s'arracher enfin à une problématique qui leur semblait sclérosée. Et comment ce demi-siècle de MA a été sans doute responsable en grande partie de leur totale absence d'intérêt – au moins jusqu'à une date très récente – pour l'histoire de leur propre discipline.

L'histoire de la MA apparaît en effet bien moins séduisante que celle de la MD. Celle-ci correspond à un mouvement de création et de recherche qui a mobilisé énergies et enthousiasmes ; celle-là répond plutôt à **une logique de la préservation et de la gestion**. L'une ressemble à une brève épopée révolutionnaire, l'autre à ces longues périodes quelque peu ennuyeuses où le désir de stabilité et de sécurité l'emporte, où les évolutions se font lentes et les réformes prudentes. Tout autant que celle de la MD cependant, l'aventure de la MA est historiquement **essentielle**, parce qu'elle correspond à **l'autre face de la didactique des LVE**, celle que vivent quotidiennement les enseignants dans leur travail : **gestion** des ignorances des méthodologues, des insuffisances des matériels didactiques, de leurs propres ignorances et insuffisances ainsi que des contraintes et des contradictions des situations d'enseignement/apprentissage, **préservation** des compétences acquises et de tous ces réglages qu'ils ont lentement mis en place dans et autour de leur vie professionnelle. L'histoire de la MA, qui s'étire sur plus d'un demi-siècle, ne fait pas partie de l' « histoire événementielle », celle des grands événements, des dates marquantes et des grands personnages. À tel point qu'il est fréquent chez les méthodologues et didacticiens français de l'ignorer purement et simplement et de sauter dans leurs panoramas historiques de la « **révolution** » directe à la « **révolution** audiovisuelle »... Mais dans la perspective de la « longue durée didactique », qui s'intéresse tout autant aux continuités qu'aux ruptures et aux pratiques de classe effectives qu'aux constructions théoriques, la MA, qu'elle nous plaise ou non, ne peut plus être ignorée.

Annexe 1

Au degré inférieur, on jette les bases de la méthode active. À cet effet, le professeur a recours à tous les moyens de nature à développer chez les élèves l'instinct d'imitation et la volonté de création et d'invention nécessaires. Il s'efforce aussi de créer l'atmosphère indispensable de liberté et d'entrain.

Les exercices de prononciation et d'expression sont fondés à la fois sur l'intuition, sur l'action et sur l'expérience. Les élèves sont poussés à la recherche, à la découverte en commun. Ils sont habitués à comparer, à ordonner des exemples, à en tirer des règles, à établir des synthèses de connaissances, etc.

Même dans les travaux les plus mécaniques, on s'ingénie à introduire une note active ; le contrôle réciproque devient un élément important d'activité.

Dès que possible, le professeur amène les élèves à interroger leurs condisciples, à converser entre eux dans la langue étrangère (par exemple, lors des récitations de leçons), à mettre en dialogue le texte étudié. Il cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : discussion d'images, paraphrases d'actions, séries Gouin (qu'il fait exécuter). Il trouve matière à enseignement actif dans les exercices purement orthographiques ; il fait faire des rapprochements, classer des exemptes, trouver des analogies, découvrir des principes d'orthographe.

De même, pour les exercices de vocabulaire, il fait classer, selon différents points de vue, des mots, des expressions idiomatiques ; il fait, selon une technique appropriée, rédiger des questions sur la leçon de vocabulaire.

De même, enfin, lors des exercices de construction de phrases, ou lors des leçons de grammaire, il fait chercher des exemples, des règles, etc.

Pour tous ces exercices, il répartit déjà le travail entre les élèves, comme il fait travailler en commun lors des exercices de lecture ; il fait corriger les fautes par toute la classe.

[...] *Au degré moyen, le professeur continue et développe l'emploi des procédés actifs du degré inférieur, et amorce l'emploi de ceux qui sont réservés au degré supérieur. C'est ainsi qu'il prépare les élèves à l'intelligence des textes, et, en premier lieu, du point de vue matériel. Il ne donne pas encore de préparations à faire à la maison ; il attend que l'élève ait appris à en faire sous sa direction. Mais à ce stade, il ébauche déjà des discussions (les élèves continuent toutefois, comme au degré inférieur, à questionner et à mettre les textes en dialogues). Il fait aussi faire de petites causeries, « dramatiser » et «jouer» les textes étudiés, rechercher les idées contenues dans les textes. La correction des fautes se fait toujours en commun.*

L'étude des faits grammaticaux, lexicologiques, stylistiques et autres se fait naturellement en même temps que l'étude de la matière qui sert de base à la lecture ou à la conversation. Déjà on analyse grammaticalement certains passages choisis ; on y recherche tels phénomènes linguistiques déterminés ; on découvre des règles, on cherche de nouveaux exemples, on forme d'autres règles ou exemples par analogie, etc.

Pour le choix des travaux écrits ou oraux, une certaine liberté est laissée aux élèves en ce qui concerne, par exemple, le point de vue duquel seront traités les textes étudiés.

En particulier, beaucoup de travaux écrits pourront prendre la forme épistolaire. Celle-ci a le don d'éveiller l'activité de l'élève, et de donner à son travail un caractère d'expérience personnelle.

[...] *Au degré supérieur, le professeur s'attache surtout à l'étude approfondie des textes. Grâce à eux, il « active » sa classe par l'examen et la discussion de problèmes se rapportant à la vie et à la culture du peuple dont on étudie la langue.*

[…] *Il est bon, d'ailleurs, de faire lire les élèves en marge du cours. Cela les oblige à nouer connaissance avec les œuvres marquantes de la littérature étrangère, et cela les amène, à l'occasion des discussions amorcées par le professeur, à faire profiter leurs condisciples des connaissances ainsi acquises, et à mettre plus de vie dans la classe tout en en élevant le niveau.*

Toutefois, le point capital de l'enseignement au degré supérieur, c'est d'amener les élèves à approfondir les textes et les œuvres proposés, à en rechercher les idées principales, la thèse, la tendance, le but. Les œuvres dramatiques, philosophiques et scientifiques fournissent ainsi des textes riches d'idées et de problèmes capables d'intéresser les jeunes gens, de les amener à discuter, de provoquer l'activité souhaitable. Le professeur doit habituer ses élèves à découvrir eux-mêmes, sans son intervention, la suite des idées, le but et le motif de l'action, à distinguer le principal de l'accessoire, à pénétrer les caractères des personnages. Lors de l'examen de la pensée des écrivains, il faut habituer les élèves à grouper les résultats de leurs lectures, à les rapporter à des problèmes actuels ou culturels, à établir, quand c'est possible, des relations avec des matières étudiées dans d'autres cours. Et il faut les habituer aussi, d'une part, à maintenir le contact entre les questions actuellement étudiées et celles que l'on a vues précédemment, et, d'autre part, à préparer l'étude de celles qui viendront plus tard.

Enfin, les élèves doivent être exercés à comparer les manifestations de la vie étrangère avec celles de leur propre pays ou des pays étudiés dans d'autres cours. En procédant de la sorte, on les aide à se former et à observer, ce qui est en somme une des exigences – la principale même – de la méthode active. C'est là, d'ailleurs, un mode de travail qui convient bien à cet âge et à ce degré de maturité.

La lecture des pièces de théâtre conduira à la représentation de quelques scènes ; la lecture de passages philosophiques ou scientifiques à l'examen des problèmes qu'ils soulèvent, à leur discussion en classe et à la préparation de causeries libres, dans lesquelles seront examinées la situation ou l'évolution de la philosophie ou des sciences dans le pays dont on étudie la langue. Ce sont bien là encore d'autres formes de l'enseignement actif.

François CLOSSET. *Didactique des langues vivantes* (Didier, 1950), pp. 52-55.

Annexe 2

Si l'écriture phonétique est indispensable pour enseigner les articulations, le phonographe est utile pour l'apprentissage de la diction. C'est une étude nécessaire, surtout pour les élèves qui apprennent en dehors de la classe des textes à réciter en classe. Le plus souvent le maître indique le texte, le lit deux ou trois fois et les élèves écoutent ; mais quelles que soient leur attention et leur mémoire, ils ne peuvent conserver le souvenir des intonations et de la mélodie, si variée et si souple dans chaque langue. Quand ils apprendront de mémoire le texte, à mesure qu'ils le liront des yeux ils donneront aux phrases étrangères la mélodie française ; même en articulant très bien, ils parleront mal, car ils auront « l'accent français ». On ne peut pas songer à faire répéter au maître un même texte jusqu'à ce que les élèves le sachent par cœur. Ce serait beaucoup de temps employé à une besogne pénible et ingrate. Mieux vaut confier cette répétition machinale à une machine : le phonographe pourra devenir cet auxiliaire précieux.

Rien n'est plus facile que d'avoir enregistré sur un cylindre de phonographe le texte que l'on veut faire apprendre : on réunit les élèves autour du phonographe et en même temps qu'ils lisent des yeux sur leur livre, ils entendent à l'oreille la leçon qu'ils doivent apprendre : les mots et la mélodie sont inséparables l'une de l'autre et quand il récite lui-même le morceau, l'élève le répète comme il l'a entendu, avec la diction étrangère.

Pratiquement, cette idée est facile à réaliser : il faut une salle, un phonographe, une centaine de cylindres vierges, une table en U plus ou moins grande selon le nombre des élèves. Le maître peut très facilement enregistrer lui-même ou faire enregistrer dans quelque laboratoire de phonétique, les vingt ou trente textes qu'il veut faire apprendre ; ces cylindres enregistrés peuvent supporter de 100 à 200 auditions ; c'est dire qu'ils suffisent chacun à plus de vingt séances ; les élèves sont admis à certaines heures dans la salle d'auditions phonographiques ; ils s'assoient autour de la table, leur livre sous les yeux, aux oreilles des écoutoirs qui, réunis par des tubes de cuivre et en caoutchouc au phonographe, apportent à chacun silencieusement le son du phonographe ; le plus intelligent a la mission de confiance de mettre en marche ou d'arrêter le phonographe, et ils peuvent ainsi écouter, chacun pour soi, au milieu du silence de tous, aussi souvent qu'ils le veulent, le texte à apprendre, jusqu'à ce qu'ils en soient rassasiés, jusqu'à ce qu'ils le sachent. L'expérience a été faite au lycée de Grenoble par MM. Valentin et Breistroffer ; elle a été parfaitement réussie : les élèves ont demandé eux-mêmes l'année suivante qu'elle fût continuée et développée. [...]

Plusieurs établissements étrangers, dont les délégués ont vu cette organisation fonctionner depuis 1904 à l'Université de Grenoble, l'ont adoptée, en Allemagne, en Ecosse, en Italie, aux États-Unis, etc. : c'est pour l'enseignement des langues vivantes une méthode nouvelle, qui va sûrement au succès.

Théodore ROSSET, Directeur de l'Institut Phonétique de l'Université de Grenoble.
« Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes »,
Les Langues modernes n° 7, juillet 1909, pp. 239-240.

Annexe 3

Dopo l'antipasto[3], il servitore portò in tavola un piatto con tre bistecche[4] nel filetto. Lo Zio Terenzio no voleva dar due a Guido ; ma Guido non ne volle[5] que una.

« Sei giovine[6], e alla tua età[7] si mangia di più. »

« Ma mi basta questa. »

Quando arrivarono alle frutta[8], lo zio preso, dalla fruttiera[9] due belle pere e le offri[10] al nipote ; gli tagliò[11] nello stesso tempo un poco di cacio[12].

Infine, il servitore portò una caffettiera e la zuccheriera, e in una chicchera[13] per uno versò[14] il caffè.

Bevuto il caffè[15], s'alzarono[16] e andarono[17] nel salotto[18]. Il sor[19] Terenzio aveva osservato il conlegno[20] di Guido durante la colazione[21] e n'era rimasto[22] non certo maravigliato ma molto contento.

Dal Petrocchi.

---

[3] hors d'œuvre. – [4] biftecks. – [5] voulut (volere) – [6] jeune – [7] âge – [8] (aux fruits) au dessert – [9] coupe de fruits – [10] offrit – [11] coupe (tagliare) – [12] fromage – [13] tasse – [14] versa – [15] bevuto il caffé, le café bu = lorsqu'ils eurent bu le café (bere = bevere) [16] se levèrent (alzarei) [17] allèrent (andare) [18] salon – [19] Toscan = signor [20] tenue, maintien [21] resté (rimanere) [22] (émerveillé), étonné, surpris.

Annexe 4

1. A quien halle mi librito

(Rima infantile[1])

Si este libro se pierde
como puede suceder,
suplico al que se[2] lo halle[3]
que me lo quiera volver[4].
Que[5] no es de ningún Conde
ni de ningún Marqués :
es de algún pobre estudiante
que quiere aprender[6].

CANTO POPULAR[7].

1. Morceau en vers : poésie
2. Pronom personnel explétif marquant d'ordinaire l'intérêt que le sujet prend à l'action. (Cf en français) : *lisez-moi ce texte…* Le caractère explétif de ce pronom est ici bien établi par le contexte même, puisque ce livre ne doit pas rester en la possession de celui qui le trouvera.
3. Prés. du subjonctif, avec sens du futur de l'indicatif (même construction dans le titre du morceau) : marque une idée de possibilité, de contingence : qui *peut-être* le trouvera : qui pourrait *par hasard* le trouver.
4. = devolver = restituir. Emploi du simple pour le composé.
5. = *porque* : car. Sens fréquent dans les textes espagnols (des XVI^e^ et XVII^e^ siècles en particulier).
6. la poésie populaire – à laquelle appartient ce texte – prend de grandes libertés avec la métrique. Ce morceau ne devra donc pas servir de modèle pour l'étude de la versification espagnole.
7. Ces *Cantos populares* ont été recueillis et publiés par M. Rodriguez Marti, professeur à l'Université de Madrid et critique justement apprécié en Espagne et à l'étranger.

A. Fouret : Trozos escogidos Premier degré
Toulouse. Privat. Paris. Didier. éd. 1947 [1^e^ éd. 1929], p. 10

Annexe 5

LES SCHÉMAS DE CLASSE

Les schémas de classe sont, en principe, très nombreux. Ils varient, ou devraient varier, selon la classe. En fait, dans ce domaine toujours expérimental de la technique audio-orale, il semble que les variations enregistrées soient dues plus aux enseignements de la pratique qu'à une théorie insaisissable. Un schéma est très fréquent, sous l'influence sans doute des auteurs de manuels. Il est loin de convenir à tous les élèves et à toutes les classes.

Nous avons essayé de récapituler la quasi-totalité des schémas dans un tableau unique. La leçon porte sur un texte enregistré ou un fragment de ce texte, formant un tout. La leçon audio-orale se fait rarement en une heure. C'est une méthode lente, très lente (que même les spécialistes évitent d'utiliser en classe terminale). Par exemple, le n° 5 des schémas ci-dessous se fractionne sur deux heures ou trois heures... ou davantage.

1. Présentation du contexte ou du contenu

1. a) Texte écrit, court, d'introduction au sujet, suivi de questions écrites portant sur ce texte.

ou **1. b)** Pré-questions (ouvertes, fermées ou QCM) posées sur le texte, dans l'ordre, écrites et distribuées avant. Les élèves trouvent leur réponse lors de l'audition. C'est une forme intéressante d'écoute sélective. Dans le courant de l'année, ou du trimestre, les questions se font moins nombreuses, moins précises, moins ordonnées.

2. Présentation linguistique

2. a) Présentation classique mais rapide de mots et expressions clés, avec ou sans réemplois, comportant toujours des notes écrites que les élèves pourront consulter durant l'audition.

ou **2. b)** Semblable à 2. a) avec, en plus, la présentation rapide d'un point de phonologie. C'est un entraînement préalable qui porte sur un point de prononciation au lieu de porter sur une structure grammaticale. Très intéressant dans l'optique d'une progression phonologique (cela permet des contrastes, des gammes, et une écoute sélective). Nous l'avons vu pratiquer environ deux fois par an.

3. Écoute préalable

3. a) Une écoute en continu (au maximum 1 minute) + une ou deux autres écoutes en continu.

ou **3. b)** (rare) Une écoute éclatée (élèves muets) suivie d'une écoute en continu... à moins que ce ne soit l'inverse.

4. Compréhension globale

4. a) À l'aide de questions ouvertes (*who*, *where*, *when*, etc.).

ou **4. b)** Par réactions spontanées des élèves qui sont invités à poser des questions, répondre, s'autocorriger, préciser ou résumer. Le professeur intervient, si nécessaire.

ou **4. c)** L'inconvénient des deux procédures précédentes, c'est que l'on ne sait jamais ce que chaque élève a compris. Le système des pré-questions (voir plus haut 1. b) a cet avantage supplémentaire d'informer exactement le professeur.

ou **4. d)** Prise de notes par chaque élève (cela demande un entraînement préalable, y compris dans la langue maternelle).

N.B. : La compréhension globale, c'est la compréhension de l'essentiel et non une mosaïque de remarques mineures, de mots saisis au vol.

5. Écoute centrale

5. a) Une ou deux, parfois, trois écoutes éclatées. Les segments sont plus ou moins longs, selon l'exercice et la force des élèves. Le même segment est, en général, écouté plusieurs fois, avec, réparties sur les écoutes, des répétitions pures et simples, à l'identique, ou régressives, ou suscitées par des *Right/Wrong* questions ou des QCM et/ou des manipulations (questions ouvertes, substitutions, paraphrases). C'est la reformulation sous des formes diverses, y compris la réduction aux phrases-noyaux, les *kernel sentences*.

Les mots difficiles sont expliqués ici (s'il n'y a pas eu de présentation linguistique en 2. a), au gré du professeur ou à la demande des élèves. En principe, on ne sort pas du contexte. Il s'agit d'éclairer le texte, non pas de faire apprendre le mot. Tant mieux s'il est appris.

ou **5. b)** Une écoute éclatée avec répétitions et explications, suivie d'une écoute en continu, suivie d'une écoute éclatée avec des questions de toutes espèces.

5 bis. Travail sur les structures (drills)

5 bis. a) Peut se faire à la suite du 5. b)

ou **5 bis. b** S'incorpore au 5. b)

ou **5 bis. c)** Il s'agit, dans les deux cas précédents, de structure grammaticale et non pas sémantique ou phonologique, ce que l'on peut également concevoir.

5 ter. Étape finale

5 ter. a) Écoute en continu ou éclatée avec lecture/répétition, avec ou sans le texte écrit. Il est évident que l'entraînement et la performance n'ont pas la même valeur selon la modalité retenue.

ou **5 ter. b)** Écoute en continu suivie ou non de questions. Certains professeurs estiment avoir mené cette conversation dans l'écoute centrale, ou considèrent que le texte ne mérite pas une conversation, ce en quoi ils n'ont pas toujours tort. D'autres, plus nombreux, ne considèrent pas comme une conversation l'ensemble 5. a) fait de réflexions parcellaires sur un texte morcelé à l'extrême. Ils font ici suivre l'écoute en continu de questions pour engager une discussion ordonnée, sinon un débat dans les règles.

ou **5 ter. c)** Écoute en continu, suivie d'une écoute éclatée, avec interprétariat (phrases en français que les élèves traduisent spontanément). Cette procédure orale n'a rien à voir avec la traduction laborieuse.

Le texte écrit est distribué en fin de première heure ou de deuxième heure (plus rarement de troisième ou quatrième heure), après ou, plus souvent, avant 5 ter. Nous avons une fois vu un texte de 16 lignes, distribué à la fin de la cinquième heure. Il avait été coupé en cinq tranches de trois lignes...

Le texte pourrait aussi bien ne jamais être distribué, mais nous n'avons pas rencontré ce cas.

Un travail écrit à domicile peut être donné, sans que ce soit une règle dans la pratique courante.

Dans les petites classes, il arrive qu'on recoure encore à la mémorisation du dialogue comme il y a trente ans. À la leçon suivante, l'interrogative de type classique cède la place à une dramatisation qui donne leur chance à quatre ou cinq élèves. Les résultats sont inégaux, souvent médiocres, la créativité faible ou nulle apparemment. Que deviennent les autres élèves ?

Fréquence des schémas

3+4+5 — Le plus fréquent, de loin, surtout sous sa forme rudimentaire 3. a) + 4. a) + 5. a). Ne convient qu'à des élèves entraînés. Devrait s'insérer, selon les besoins, dans une progression minutieuse.

3+5 — Très fréquent. Le professeur estime que les élèves doivent avoir compris, au

moins vaguement, le sens général, mais ont-ils tous compris ce sens général ? Quant à ceux qui ont compris, ils aimeraient peut-être le manifester (question de motivation ?). Cette procédure surprend d'autant plus lorsqu'il n'y a pas d'audition en continu, texte caché, par la suite.

2+3+4+5 Moins fréquent. C'est, en effet, très délibérément que nombre de professeurs, et quelques théoriciens, veulent forcer l'élève à comprendre intuitivement. Mais si l'élève ignore le sens des mots clés, il y a peu de chance qu'il le découvre à l'audition. Le passage devient un rébus, et si cela se répète, le texte un grimoire. [...]

1+2+3+4+5 Rare. Cela paraît dommage car il convient parfaitement à des élèves peu ou mal entraînés ou à des textes plus difficiles.

René DENIS (Inspecteur Pédagogique Régional) : « L'audio-oral... Quelques réflexions », pp. 77-95 *in* : *Anglais. Le stage de Bourges. Essai de bilan des méthodes dites modernes. Nouvelles tendances*. C.D.D.P. de Bourges, 1976a, pp. 88-91

N.B. : De l'extrait ci-dessus ont été supprimés les notes et les renvois à la bibliographie finale. *[Note de Ch. Puren]*

4. QUATRIÈME PARTIE. LA MÉTHODOLOGIE AUDIOVISUELLE

INTRODUCTION

La méthodologie audiovisuelle (désormais siglée *MAV)* sera définie ici comme cette méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son.

Le terme *audiovisuel* renverra désormais dans la suite de cette partie à la seule utilisation **conjointe** de l'image et du son. Je n'y aborderai donc pas les cours radiophoniques, ni même les cours filmés ou télévisuels qui sont appelés sans doute à se développer dans l'avenir, mais qui restent jusqu'à présent aussi rares dans le discours méthodologique que dans les pratiques de classe.

Le support sonore est constitué dans les cours audiovisuels par des enregistrements magnétiques, et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué pour tableau de feutre. Mais la voix du professeur peut suppléer les enregistrements, et les images du livre de l'élève les projections. Certains cours proposent le choix entre plusieurs de ces possibilités, ou les combinent.

La définition que je propose de la MAV s'appuie sur l'unique critère technique de **l'intégration didactique autour du support audiovisuel**. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou **séparément** visuels (comme certains CAOP **à** partir des années 1930), et les cours dans lesquels l'emploi des supports audiovisuels n'est qu'**occasionnel,** pour ne retenir que ceux qui **au moins permettent** un emploi régulier de ces supports audiovisuels pour la présentation-explication du document de base.

« Permettent », et non « exigent » : bien que conçus sur le modèle des cours audiovisuels à intégration maximale (dits pour cette raison *« intégrés »*), certains cours en effet sont néanmoins prévus par leurs concepteurs pour une utilisation éventuelle sans auxiliaires, avec le seul manuel. C'est le cas par exemple du cours de FLE *Le Français et la Vie* (G. Mauger, M. Bruézière, Hachette, 1971), et, comme nous le verrons par la suite, de beaucoup de cours audiovisuels scolaires de la troisième génération. On assiste dans ceux-ci à une diversification de plus en poussée des supports : à côté des supports audiovisuels, encore généralement privilégiés pour l'introduction-explication du vocabulaire thématique et des formes grammaticales prévues dans la gradation générale du cours, se multiplient les supports uniquement visuels, oraux et écrits, ainsi que ceux que j'appellerais *scriptovisuels* (texte écrit et images correspondantes de type bande dessinée avec bulles ou légendes de dialogues et/ou de commentaires), qui tendent de plus en plus à concurrencer directement les supports audiovisuels pour la présentation des documents de base.

L'intégration didactique n'est jamais totale dans les cours audiovisuels, même dans ceux de la première génération où elle est la plus forte.

Ainsi les exercices de correction phonétique et d'entraînement structural ne font appel qu'au support sonore, ceux de contrôle de mémorisation, description des images et passage au style indirect du dialogue de base, de description d'images de réemploi, etc., font appel au seul support visuel ; enfin toute la phase dite de *« transposition »* ou d' *« expression libre »*, objectif final de chaque leçon, doit précisément permettre aux élèves de se libérer de tout support didactique (par ex. dans une simple conversation sur un thème parallèle à celui de la leçon) : *« Strictement associés pour la présentation et l'explication du dialogue, le son et l'image peuvent donc être progressivement dissociés. À la fin de la leçon, le film et la bande magnétique sont abandonnés : ils auront permis d'introduire de nouvelles acquisitions et contribué à les fixer. »* (COSTE A. 1971, p. 146)

Et cette intégration didactique autour du support audiovisuel va en décroissant, d'une part de la première à la dernière année d'apprentissage à l'intérieur des cours scolaires, d'autre

part, historiquement, de la première génération des cours audiovisuels (au début des années 1960) à la troisième génération (vers le début des années 1980). Le troisième chapitre de la présente partie (chap. 4.3) étudiera cette évolution de la MAV française, au terme de laquelle cette intégration didactique s'affaiblit au point que les moyens audiovisuels – y compris les films animés parlants, d'utilisation plus souple désormais grâce aux magnétoscopes à cassettes – y tendent à redevenir ce qu'étaient à l'origine les moyens uniquement sonores ou uniquement visuels dans la MA : de simples *« auxiliaires ».*

L'expression *« audiovisuel »* vient d'Amérique du Nord, où depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale les *« audio visual aids », « audio visual materials »* ou *« audio visual methods »* ont connu un grand essor en pédagogie générale.

À la fin d'un article sur « Les moyens audiovisuels (Étude générale) » publié dans *Les Langues modernes* n° 3 B de mai-juin 1951, R. LEFRANC cite entre autres ouvrages de référence bibliographique *Audio visual materials* (Yearbook of the N.S.S.E., University of Chicago Press), *Audio visual aids to instruction* de Mac Kown et Roberts (Mac Graw Hill C°, New-York), et *Audio visual methods in teaching* de E. Dale (Dryden Press, New-York), ainsi que la revue américaine *See and Hea.,* L'une des institutions qui concourra le plus puissamment à l'élaboration et à la diffusion de la MAV en France sera d'ailleurs le Centre audiovisuel de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, créé à la suite d'une mission d'étude d'un an (en 1946) sur les expériences pédagogiques américaines. René Vettier, Directeur de l'E.N.S. de Saint-Cloud à l'époque et responsable de ces initiatives, était angliciste et très informé de ces expériences.

L'influence des U.S.A. est décisive en ce sens qu'elle ne vient pas simplement renforcer une introduction – jusque-là très progressive et limitée – des *« moyens »* (ou *« auxiliaires »*) sonores et visuels dans l'enseignement français des LVE, mais qu'elle va d'une part contribuer à faire placer les moyens **audiovisuels (à la fois sonores et visuels)** au centre même du renouvellement méthodologique, d'autre part intervenir directement dans l'élaboration de la MAV française par l'intermédiaire du mouvement de la *« Linguistique appliquée »* et de la méthodologie qu'elle produira sur place, la *« méthodologie audio-orale »*, comme nous le verrons dans le premier chapitre de cette partie (chap. 4.1).

L'influence américaine n'étant pas allée en France jusqu'à l'importation ou l'imitation de cours audio-oraux, j'ai pensé malgré tout qu'il ne se justifiait pas de traiter cette méthodologie audio-orale dans une partie spéciale du présent ouvrage.

Jusque-là, l'association systématique du son et de l'image n'avait jamais à ma connaissance été proposée par des méthodologues fiançais. En 1910, L. WEILL s'interroge comme d'autres méthodologues directs de l'époque sur l'utilisation pédagogique possible de *« l'invention de la maison Pathé »* (le cinématographe, muet à l'époque), et fait allusion à un *« système qui consiste à présenter sur une bande l'illustration ou le texte imprimé ». « Principe contestable »*, à son avis, parce qu'il présenterait « *le grave inconvénient de forcer l'attention de l'élève à se partager entre une sensation auditive et une sensation visuelle, alors qu'il faudrait la concentrer tout entière sur la sensation auditive. Peut-être pourrait-on tirer un meilleur parti de ce système en traçant sur la bande des schémas indiquant la position des organes de la parole au moment de l'émission du son ; l'on aurait ainsi une heureuse combinaison du phonographe et de la cinématographie phonétique ».* Proposition qui peut paraître curieuse aujourd'hui, mais qui illustre bien la conception pédagogique alors dominante de la machine parlante comme d'un « *répétiteur phonétique ».*

Quarante ans plus tard, l'idée a fait son chemin en France d'une association profitable entre la langue et l'image. C'est ainsi qu'au Congrès de 1949 de l'A.P.L.V., T. Decaigny présente un rapport sur l' *« Enseignement audiovisuel dans l'étude des langues »* ; et qu'en 1951, G. LABAT publie un article sur *« Les moyens audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes ».* Il y attire en particulier l'attention sur les avantages du film fixe (qui sera plus tard retenu par les concepteurs du cours du CRÉDIF *Voix et Images de France Premier degré* [Didier, 1e éd. expérimentale 1958, désormais siglé *VIF 1*]). Il ajoute, s'inspirant d'une expérience anglaise antérieure : *« Un texte simple, voire des symboles*

phonétiques, pourraient l'accompagner, et ainsi serait donné au mot parlé le support visuel qui faciliterait la mémorisation ». Il manquait, pour que soit imaginée l'association systématique entre support visuel et support sonore, que les progrès techniques rendent l'enregistrement sonore aussi sûr et simple d'emploi que le film fixe : ce qui fut fait avec la mise au point du magnétophone à bande.

Malgré l'influence américaine originelle, la MAV française est de toute évidence une méthodologie originale – plus originale même que la MD française dont des variantes très proches ont été simultanément élaborées dans d'autres pays européens –, parce qu'elle constitue **une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels** et, du moins pour l'une des deux grandes tendances parmi les cours de la première génération, **une psychologie de l'apprentissage spécifique**, le *« structuro-globalisme» :* le second chapitre de cette partie (chap. 4.2) sera consacré à l'analyse de ces sources de la MAV française.

CHAPITRE 4.1. LINGUISTIQUE APPLIQUÉE ET MÉTHODOLOGIE AUDIO-ORALE

Alors que l'Allemagne avait joué un rôle prépondérant dans la diffusion de la MD en France, la méthodologie **audio-orale** (en anglais *aural-oral* ou *audio-lingual method)* est venue d'Amérique du Nord, où elle s'est élaborée au cours de la vingtaine d'années comprise entre le milieu des années 1940 et le milieu des années 1960.[43]

4.1.1. L'enseignement scolaire des langues vivantes aux U.S.A. jusqu'à la seconde guerre mondiale

À l'inverse de ce qui s'était passé en France avec l'imposition de la MD puis de la MA, l'enseignement scolaire des LVE aux U.S.A. en était resté généralement à une méthodologie de type grammaire/traduction. Ce maintien de la tradition méthodologique de l'enseignement du latin correspondait à un choix institutionnel délibéré arrêté en fonction des objectifs prioritaires (culturel et formatif) et des situations d'enseignement/apprentissage (nombre très restreint des heures hebdomadaires et des années consacrées à l'enseignement des LVE dans le cursus).

Un *« Comité des Douze »* (*Committee of Twelve*), formé d'une douzaine d'éminents professeurs de langue, avait été chargé en 1892 par la *Modem Educational Association* d'étudier l'enseignement des LVE. À cette époque la *« méthode Berlitz »* remporte des succès dans l'enseignement aux adultes, et des traductions ont fait connaître les propositions des méthodologues réformateurs européens (par exemple les Français L. Sauveur et F. Gouin). Dans un rapport qui devait fortement influencer l'organisation commanditaire sur les programmes d'études et les méthodes, ce Comité estimait malgré tout que dans l'Enseignement secondaire *« on ne devait pas considérer la faculté de converser comme une réalité de prime importance en soi, mais comme un auxiliaire aux fins plus nobles et plus élevées d'un humanisme, d'une érudition linguistique et d'une culture littéraire »* (cité par MACKEY F. 1966, p. 205).

Cette orientation générale de l'enseignement scolaire des LVE va se maintenir jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, avec des résultats que de nombreux observateurs locaux qualifieront de déplorables.

C'est le cas du linguiste L. Bloomfield, qui dans son ouvrage de 1933, *Language,* juge que cet enseignement constitue dans son pays un *« lamentable gaspillage d'énergie »*, et s'élève contre l'incompétence des professeurs qui *« parlent de la langue étrangère au lieu de l'employer »* (cité par GIRARD D. 1974, p. 78).

[43] Contrairement à la MD, la MAO a fait l'objet de nombreuses présentations historiques de la part de didacticiens français. Je citerai parmi les plus détaillées celles de ROCHE A. (1955, pp. 97 et suiv.). GUENOT J. (1964, pp. 117 et suiv.) et GIRARD D. (1972, pp. 77 et suiv. ; 1974, pp. 124 et suiv.).

Cette situation, qui se maintient jusque dans les années 1950, est un élément essentiel pour comprendre la méthodologie audio-orale (désormais siglée *MAO) :* contrairement à la MAV française, qui reprend dans une certaine mesure une tradition directe maintenue pour l'essentiel par la MA, et qui s'inscrit par conséquent dans une certaine **continuité** (même si elle fut aussi une rupture – cf. *supra chapitre 3.1 et chapitre 3.2* –, et fut généralement présentée et vécue comme telle), la MAO américaine, comme la MD française un demi-siècle plus tôt, se constitue totalement en **réaction** contre la méthodologie traditionnelle dominante : aussi radicale que la « révolution » directe, elle n'échappera pas plus qu'elle aux tentations du schématisme, de l'extrémisme et du dogmatisme : A. ROCHE raconte qu'à la fin des années 1940 les partisans les plus zélés de la nouvelle méthodologie furent plaisamment surnommés *« les terroristes »* dans les milieux universitaires (1955, p. 106).

4.1.2. La « méthode de l'armée »

Comme l'histoire de la MD française à la défaite de 1870, mais plus étroitement encore, l'histoire de la MAO américaine est liée à deux défaites, l'une militaire – la destruction par les Japonais de la Flotte américaine du Pacifique le 7 décembre 1941 –, l'autre scientifique – le lancement par les Russes du premier spoutnik en 1957.

À la suite de l'attaque de Pearl Harbor et de l'entrée en guerre des Américains qu'elle provoque, l'armée américaine lance un gigantesque programme, le *ASTP (Army Specialised Training Program)*, destiné à former rapidement un nombre suffisant de militaires ayant une connaissance pratique des langues parlées sur les futurs théâtres d'opérations.

Pour l'organisation de cet enseignement qui intéressera une quinzaine de langues différentes et sera dispensé à partir d'avril 1943 à quelque 15 000 étudiants répartis dans 55 collèges et universités, l'armée fera appel aux linguistes. Non seulement en raison de la mauvaise réputation de l'enseignement scolaire des LVE, mais aussi parce que, contrairement à leurs collègues français par exemple, les linguistes américains s'étaient toujours intéressés à la DLVE. Ce n'est ainsi qu'en 1924 que les linguistes américains quitteront l'association des professeurs de langues vivantes – la *Modern Language Association,* créée en 1883 – pour fonder la *Linguistic Society of America.*

Les manuels utilisés seront donc rédigés par des linguistes : ainsi celui de japonais, par B. Bloch, de français, par R.A. Hall Jr., d'allemand, par W.G. Mouton, de hollandais et de russe, par L. Bloomfield (selon GIRARD R. 1974, p. 79). Et ce sont aussi des linguistes qui se chargeront des cours en collaboration avec des assistants.

La durée de ces cours était généralement de neuf mois, à raison de quinze heures par semaine de travail collectif par groupes de dix. Six classes de deux heures, sous la direction d'un assistant, étaient consacrées exclusivement à la pratique orale de la langue étrangère, et trois classes d'une heure, assurées par le professeur linguiste, étaient réservées à l'enseignement théorique de la phonétique, du vocabulaire (formation des mots par ex.) et de la grammaire.

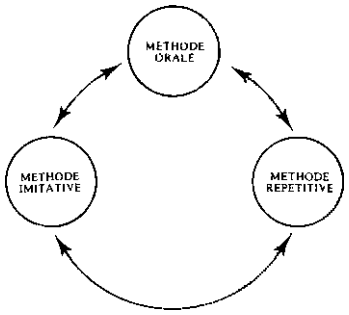
Une commission d'enquête, organisée sous les auspices de la *Modem Language Association,* a visité en février 1944 quatre cent vingt-sept classes du Programme ASTP et publié un rapport, *A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program.* A. ROCHE présente ainsi en 1955, à partir d'une étude de ce rapport, l'organisation des cours et la méthodologie utilisée (les divisions par phases sont miennes) :

PHASES	
1	*Voici comment se déroulaient le plus souvent ces classes : devant son groupe de 10, l'assistant lit, à la vitesse ordinaire de conversation, un dialogue d'une trentaine de questions et réponses. Il aide à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage. Après deux ou trois lectures,*
2	*la classe commence à répéter en chœur après lui, phrase après phrase. On fait alors passer aux étudiants des feuilles avec le texte imprimé et la répétition en chœur reprend, en suivant sur ce texte. Dix minutes environ sont consacrées à cet exercice.*

3	*La classe se scinde alors en deux groupes de 5, chacun se formant en demi-cercle. L'un, dans chaque groupe, pose les questions à son voisin qui y répond. Le second pose alors les 3 questions au troisième et ainsi de suite. Les fautes de prononciation sont corrigées par les autres membres de l'équipe, tandis que l'assistant surveille, tour à tour, l'un ou l'autre groupe. Cet exercice se poursuit également pendant une dizaine de minutes.*
4	*Finalement, les hommes se lèvent, abandonnent leurs feuilles et se divisent en 5 groupes de 2. L'assistant a écrit au tableau une série d'expressions ou mots essentiels tirés, dans leur ordre du dialogue, et, avec cette aide, les étudiants entament simultanément 5 conversations différentes en différents coins de la salle. Cela ressemble à une véritable Babel, mais le brouhaha oblige les hommes à écouter avec attention et à parler fort, et distinctement.*
5	*Au milieu de cet exercice, on efface tes mots sur te tableau et les élèves commencent à improviser des variations sur le dialogue dont les phrases essentielles sont maintenant sues par cœur et utilisées couramment.*
6	*Le lendemain, la classe de grammaire, ou plutôt de « démonstration», est consacrée à l'explication de ces formes et constructions nouvelles qu'on vient d'apprendre.*
7	*et la session d'entraînement suivante à un nouveau dialogue, dans lequel sont répétées la plupart de ces formes et constructions et où l'on en introduit également d'autres* (1955, p. 101-102).

Une fois étudié l'essentiel de leur programme, les classes de grammaire étaient consacrées aux entraînements oraux, à la traduction et à l'apprentissage de la lecture ; les activités se diversifiaient aussi dans les classes avec l'assistant et devenaient moins mécaniques : commentaires dialogues de textes, improvisations de sketchs, discussions, comptes rendus de lectures, etc. Les auxiliaires audiovisuels, enfin, étaient utilisés les plus possible : cinéma, radio, phonographe – avec enregistrement des leçons pour révision à la maison –, et magnétophone, celui-ci étant le plus souvent utilisé pour la correction phonétique des productions orales des étudiants.

Une telle méthodologie, que l'on appellera bientôt « *la Méthode de l'Armée*» (*the Army Method*) s'écartait bien entendu résolument de celle encore en usage dans l'Enseignement scolaire américain, tant en ce qui concerne les objectifs (l'objectif pratique devient unique) que les contenus linguistiques (qui sont ici primordialement ceux de la langue parlée), les supports (variés, mais principalement oraux) et les méthodes : si l'on reprend le schéma des méthodes directes (cf. *supra* p. 81), on constate pour les premières semaines de cours que toutes ces méthodes se retrouvent dans cette *« Méthode de l'Armée »,* bien que leur importance respective et leur articulation y soient très différentes de celles de la MD française. Un nouveau noyau dur s'y dégage très nettement, constitué des méthodes orale, imitative et répétitive :



C'est ce noyau dur que l'on retrouve dans le nom donné à la méthodologie (*aural-oral* ou *audio-lingual method*), ainsi nommée parce qu'elle privilégie dans les débuts de l'apprentissage l'articulation entre les activités d'**audition** et d'**expression orale**. Ce noyau dur, qui apparaît dans toutes les phases centrales (2, 3, 4 et 5) de l'unité didactique, *correspond* à ce que l'on présenta à l'époque comme le procédé essentiel de la nouvelle méthodologie, le procédé *mim-mem (mimicry-memorization)*, les élèves devant principalement **imiter** *(to mimic)* et **mémoriser** *(to memorize)* des dialogues **oraux.**

C'est l'influence des théories linguistique et psycholinguistique dominantes à l'époque parmi les linguistes américains, **le distributionalisme** et **le béhaviorisme** (cf. *infra* chapitre 4.1.3) qui explique la constitution d'un tel noyau dur dans la *« Méthode de l'Armée »*. Aussi bien le distributionalisme, par l'impasse sur le sens qu'il maintenait dans la description linguistique, que le béhaviorisme, par le retour qu'il opérait vers une conception plus passive du sujet, tendaient en effet à affaiblir le rôle des méthodes active et intuitive dans la conception du processus tant scolaire que naturel d'apprentissage ou d'acquisition linguistique.

La *« Méthode de l'Armée »*, malgré l'émergence de ce noyau dur, reste encore largement marquée par un éclectisme très pragmatique, remarquable par exemple à la place qui continue à être *accordée* aux explications grammaticales dans les toutes premières semaines d'apprentissage, ainsi qu'à la traduction dans les suivantes. C'est d'ailleurs pourquoi il est difficile de repérer à la périphérie de ce noyau dur une structure méthodologique plus large, comme celle qui apparaît dans la MD française. Curieusement, peu d'observateurs français ont signalé cet éclectisme précoce de la *« Méthode de l'Armée »*, à l'instar de J. TALLOT, qui note en 1959 que *« les méthodes accélérées, pendant la guerre, [...] combinaient toutes les méthodes disponibles »* (p. 471).

On voit que si cette *« Méthode de l'Armée »* a mérité le nom qui lui sera donné de *« Nouvelle Approche » (The New Approach)*, ce n'est pas tant parce qu'elle constituerait un ensemble de nouvelles propositions méthodologiques que parce que s'y ébauchait un **nouvel ensemble**, un nouvel équilibre, une nouvelle organisation de procédés, de techniques et de méthodes connus et utilisés par ailleurs depuis longtemps : nous avons vu que la mémorisation de dialogues est déjà présente dans l'enseignement médiéval du latin, et que l'articulation systématique entre la mémorisation des formes linguistiques nouvellement introduites et leur réemploi combinatoire oral intensif se généralise dans les CTOP au début du XIX^{ème} siècle.

Ce n'est donc pas dans la méthodologie elle-même de la *« Méthode de l'Armée »* qu'il faut chercher les excellents résultats qu'elle obtiendra, mais dans les situations d'enseignement/apprentissage exceptionnelles dans lesquelles se déroula le Programme : les professeurs et assistants étaient particulièrement compétents et motivés par l'expérience.

Quant aux étudiants :

– ils avaient été présélectionnés : ils devaient avoir un niveau d'études universitaire, avoir subi avec succès des tests d'intelligence et d'aptitude, et faire preuve de dispositions pour l'apprentissage des langues ;

– ils étaient eux aussi très motivés par la confiance qui leur était faite et la certitude d'avoir très vite à utiliser effectivement leurs connaissances ;

– et ils pouvaient enfin se consacrer exclusivement à un apprentissage intensif en groupes restreints et homogènes : les groupes d'entraînement (avec les assistants) étaient fréquemment recomposés en fonction de l'évolution des niveaux atteints par les uns et les autres.

Il y avait là réunies comme par miracle toutes les conditions qui avaient fait défaut à la MD française. Avec une telle conjonction de conditions aussi favorables, il est impossible d'évaluer dans quelle mesure les résultats obtenus dépendent de la méthodologie utilisée.

Ses conditions d'application très éloignées des possibilités offertes par le système scolaire et son objectif uniquement pratique constituent des raisons largement suffisantes à mon avis pour expliquer et légitimer la réticence dont firent preuve tout d'abord envers la *« New Approach »* les professeurs de l'Enseignement secondaire américain.

« Les professeurs formés aux méthodes traditionnelles se convertissaient peu **à** *l'analyse structurale »,* écrit J. GUENOT (1964, p. 130) : l'explication me semble d'autant plus insuffisante dans ce cas (les praticiens ont décidément bon dos !) que l'incidence effective de la linguistique structurale américaine sur la *« Méthode de l'Armée »* est comme nous l'avons vu très limitée : ce n'est que dans la MAO que cette linguistique devient réellement indispensable à la description méthodologique (ce qui ne signifie pas encore que la connaissance de cette linguistique soit indispensable pour appliquer cette méthodologie...).

Je remarque au passage dans cette citation de J. GUENOT que l'on aurait demandé aux professeurs de « se convertir », c'est-à-dire de se remettre radicalement en cause en épousant totalement de nouvelles idées : on peut très sérieusement se demander si les *« révolutions méthodologiques »*, qui n'existent en définitive en tant que telles que par les résistances elles-mêmes des enseignants, ne font pas précisément tout pour les provoquer.

4.1.3. La méthodologie audio-orale

Pour que le changement finisse par s'imposer dans l'Enseignement secondaire américain, il faudra le traumatisme collectif causé par le lancement en 1957 du premier objet orbital par les Russes. Pour relever ce qui est ressenti comme un défi à l'Amérique tout entière, le Sénat vote en 1959 la *Loi de Défense Nationale sur l'Enseignement (NDEA, National Défense Education Act),* qui élève les sciences et les LVE au rang de disciplines d'intérêt national. L'engouement subit du public pour les LVE provoque un développement brutal de leur enseignement, qui bénéficie en premier lieu bien entendu au russe, dont le nombre de cours proposés dans les écoles secondaires américaines passe en deux ans de 13 à 400 ; dans l'Enseignement primaire est lancé un programme d'enseignement précoce des LVE ; l'État fédéral intervient dans la création du Centre de Linguistique Appliquée de Washington, dans le financement d'enquêtes sur cet enseignement, de stages linguistiques à l'étranger et de stages de recyclage en linguistique pour les professeurs, d'installations de laboratoires de langues... : c'est maintenant au niveau de l'ensemble de l'Enseignement du pays que les linguistes américains sont appelés à intervenir.

C'est dans ce mouvement que va s'élaborer la MAO, en partant du modèle de la *« Méthode de l'Armée »* et en y **appliquant** les principes de la psychologie de l'apprentissage et de la linguistique alors dominantes aux U.S.A., la psychologie béhavioriste et la linguistique distributionnelle : c'est de cette époque que date en DLVE la notion et l'expression de *« Applied Linguistic »* (traduite en français par *« Linguistique appliquée »*).

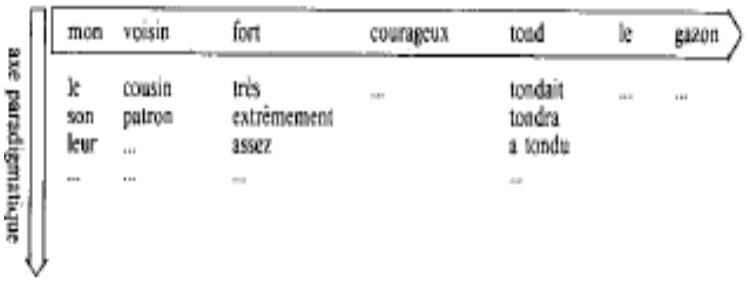
La linguistique distributionnelle

La linguistique américaine est marquée à l'époque par l'analyse distributionnelle, dont Léonard Bloomfield présente déjà la méthode en 1926 dans *A Set of Postulats for the Science of Language.* La MAO s'appuiera surtout sur les travaux des disciples de Bloomfield, en particulier S. Zellig et Z. S. Harris, lequel expose en 1951 ses principes dans *Methods in Structural Linguistics.* Je me contenterai de présenter schématiquement ci-dessous l'essentiel de ce que les méthodologues audio-oralistes, pour en faire leur théorie linguistique de référence, ont retenu de cette linguistique structurale américaine.

L'analyse distributionnelle considère la langue dans ses deux axes :

1. L'axe paradigmatique

Ou axe « vertical », sur lequel se situent les mots qui peuvent se substituer à un autre à un endroit déterminé de la chaîne parlée ou de la ligne écrite :

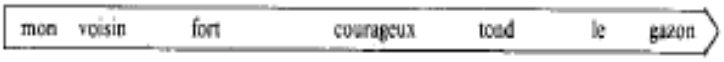


Sur cet axe, la manipulation linguistique de base est **la substitution,** qui permet la segmentation de la phrase en unités de plus en plus petites (c'est l'analyse dite *« en constituants immédiats »*), et leur classification en fonction de leur entourage dans le corpus

d'étude. Cet entourage est appelé **la distribution,** terme à l'origine du nom donné à cette linguistique.

2. L'axe syntagmatique

Ou axe « horizontal », celui de la chaîne parlée ou de la ligne écrite :



Sur cet axe, l'analyse en constituants immédiats met en évidence des régularités combinatoires appelées « *structures ».*

Le mot utilisé par les linguistes américains est *« pattern »* : ces structures grammaticales sont bien effectivement les *« modèles »,* les *« moules de phrases »* dont parlaient déjà certains auteurs français du XVIII^{ème} siècle. PLUCHE par exemple voulait que l'on fasse apprendre la grammaire à partir de phrases très simples qui seraient pour l'élève *« des moules où il pourra jeter d'autres phrases »* (1735, p. 16). Nous avons vu que ces expressions ou d'autres équivalentes sont fréquemment utilisées par les méthodologues directs français.

La présentation en *« boîtes de Hockett »* (appelées aussi *« tables de substitution »)* permet aux linguistes de représenter cette analyse en constituants immédiats :

P						
SN				SV		
Dét	N	SA		V	SN	
Dét	N	adv.	adj.	V	Dét.	N
Mon	voisin	très	courageux	tond	le	gazon

Sur cet axe syntagmatique, la manipulation de base consiste à passer d'une structure à l'autre : c'est **la transformation,** notion empruntée à la méthode d'analyse de Z.S. Harris. Une transformation passive appliquée à l'exemple donné plus haut donne :

Le gazon *est tondu par mon voisin fort courageux.*

Les concepteurs de cours audio-oralistes vont utiliser cette analyse linguistique **aux différents niveaux de la sélection, de la présentation et des techniques d'exploitation des contenus linguistiques.**

1. Au niveau de la sélection des contenus linguistiques

Priorité est donnée dans les débuts de l'apprentissage, comme dans l'analyse distributionnelle, aux structures grammaticales, le recours aux études de fréquence lexicale permettant de limiter le vocabulaire au minimum indispensable à la répétition des structures *(je* prends ici te mot *répétition* dans son sens très large défini *supra* p. 159). La gradation linguistique des cours audio-oraux repose donc sur l'étude systématique des *«structures de base» (basic patterns)* mises en évidence précisément par l'analyse distributionnelle. Voici comment la présentent les auteurs des six manuels de la série *English 900* (The Macmillan Company, 1964) :

> *The series takes its name from the 900 base sentences presented in the six textbooks. The sentences cover the basic structures and* a basic *vocabulary of the English language. They are introduced at the rate of fifteen in each study unit, or* a *hundred and fifty in each book, and are numbered consecutively from Base Sentence 1 in the first unit of Book One through base Sentence 900 in the last unit of Book Six. These structures provide « building blocks » for all of the material studied in the series, e.g.,*

there are approximately 3,600 variation sentences in addition to the basic 900 patterns (Préface p. V)[44].

2. Au niveau de la présentation des contenus linguistiques

Sur le mode de présentation initiale des formes linguistiques, il y a eu débat, au sein des méthodologues audio-oralistes, entre les partisans de 1'« approche *dialoguée* », c'est-à-dire du dialogue de base comme dans la *Méthode de l'Armée (dialogue approach),* et ceux, plus logiques avec les principes de la MAO, de 1'« *approche structurale*» par listes de phrases-modèles *(structural approach)*[45]*.* Les auteurs de *English 900, Book One* débutent ainsi la leçon 3 intitulée **«** *Identifying objects » :*

31 What's this?
32 That's a book.
33 It is this your book?
34 No, that's not my book.
35 35 Whose book is this?
36 36 That's your book.
37 And what's that?
38 Is that a book?
39 No, it isn't.
40 It's a pencil.
41 Is it yours?
42 Yes, it's mine.
43 Where's the door?
44 There it is.
45 Is this book his?

(p. 21)

Les méthodologues audio-oralistes vont aussi s'inspirer des « *boîtes de Hockett* » utilisés par les linguistes distributionalistes pour leurs *« tables de structures »* ou « *tables de substitution »*, destinées à illustrer le fonctionnement et la productivité des structures de la leçon en présentant des variations sur l'axe paradigmatique :

How do you spell your	*father's* *uncles's* *cousin's* *friend's* *husband's*	*first name? Is it B-I-L-L?*

English 900. Book One, p. 63

This is Lesson	*one (1)* *two (2)* *three (3)* *for (4)* *five (5)* *six (6)* *seven (7)* *eight (8)* *nine (9)* *ten (10)*	*Let's begin now*

id., p. 15

Dans les cours audio-oraux plus récents, où une certaine explicitation grammaticale a été réintroduite, les *boîtes de Hockett* servent à nouveau à visualiser l'analyse linguistique de la phrase :

[44] La série tire son nom des 900 phrases de hase présentées dans les six volumes. Ces phrases couvrent les structures de base et un vocabulaire de base de la langue anglaise. Elles sont introduites à raison de quinze par unité didactique, soit cent cinquante par volume, et sont numérotées dans l'ordre depuis la phrase de base n° 1 dans la première unité pédagogique du volume I jusqu'à la phrase de base n° 900 dans la dernière unité pédagogique du volume 6. Ces structures fournissent des modèles de constructions pour l'ensemble du matériel étudié dans la série, c'est-à-dire qu'il y a approximativement 3600 variations de phrases en plus des 900 modèles de base**.**

[45] Voir le compte rendu de GIRARD D. 1972 (chap. 3, **«** Pour ou contre le dialogue », pp. 49-62) et sa bibliographie (note 1, p. 50).

SUBJECT	VERB	COMPLEMENT				
		Prep.	Gerund Phrase			
			Subject	Verb	Indirect obj.	Direct obj.
You	**can depend**	**on**	**his**	**giving**	**you**	**a good name**

Willard D. Sheeler, *Welcome to English,* Teacher's guide for Books 5+6, New York, English Language Service, 1978, p. 90

On retrouve dans ce procédé de présentation de la MAO le souci de la MD de se démarquer des procédés traditionnels en présentant la grammaire non pas par des règles mais à travers une série d'*« exemples »*, et les paradigmes grammaticaux et le vocabulaire non pas dans des listes mais dans des phrases complètes. Un tel procédé s'adapte bien à la sélection des contenus linguistiques effectuée par la MAO, parce qu'il permet de présenter ponctuellement chaque structure en limitant strictement le vocabulaire introduit, les variations lexicales pouvant être circonscrites à un seul paradigme, contrairement à ce qui se passait dans les phrases d'exemples ou d'exercices de la MD. L'utilisation systématique de ces boites de Hockett permettait aussi, dans les manuels audio-oraux, un renvoi constant à la garantie scientifique de la linguistique structurale.

En réalité, ces tables de substitution sont bien antérieures à l'analyse distributionnelle. A. CHERVEL note que les boîtes de Hockett sont elles-mêmes héritées des diagrammes que l'école américaine utilisait à la fin du XIX^{ème} siècle (1981, p. 283 note 6) : c'est là pour cet auteur un exemple caractéristique de l'influence de la grammaire scolaire sur la recherche linguistique. Et, si l'on en croit L.G. KELLY (1969, p. 39), des tables de substitution apparaissent déjà en 1534 dans l'ouvrage de G. Duguez (alias Duwes), An *introductorie for to learne, to rede, to prononce and to speke French trewly,* ainsi qu'en 1576 dans celui de Cl. de Sainlien (alias Holyband), *French Littleton, a most easy, perfect and absolute way to learn the Frenche tongue.* L'origine de ces tables semble donc bien être pédagogique, et leur triple fonction première, dans un cours de langue, de visualiser certaines structures pour en faciliter le réemploi dirigé, d'éviter ou de restreindre le recours à l'explicitation grammaticale, tout en limitant le vocabulaire introduit.

Le procédé des tables de substitution est connu des méthodologues français dès avant l'imposition de la MD. En 1874 par exemple est publiée à Paris une traduction française de l'ouvrage de l'Anglais VV.E. Bayles, *Le constructeur de phrases, ou manière d'apprendre en deux heures la construction de 10,000 phrases anglaises* (Lib. européenne de Baudry). Outre quelques observations succinctes et la liste (avec traduction française) du vocabulaire très restreint introduit, le cœur de cette brochure de 27 pages est constitué de trois doubles pages présentant une table de substitution (appelée « cadre ») pour chacune des trois constructions fondamentales de phrases : interrogative, négative et affirmative. On trouvera en Annexe 1 la reproduction de l'une de ces tables, dont l'objectif, selon leur auteur, est de *« mettre en lumière la simplicité essentielle de la langue l'aide d'une série de phrases choisies, accompagnées des explications qui peuvent rendre l'élève capable d'en construire d'autres lui-même »* (p. 4). Un autre Anglais, Harold Palmer, l'un des précurseurs de la Linguistique appliquée, publiera en 1916 un ouvrage de ce type beaucoup plus développé, intitulé : *100 substitution Tables.*

De telles tables n'apparaissent cependant que dans de très rares manuels directs ou actifs français et toujours occasionnellement (par ex. dans le *Cours d'allemand* de F. Meneau et P. Chabas, Didier, 1923, p. 85, ou encore dans *L'allemand pratique* de M. Denis et K. Frish, J. de Gigord, 1944 p. 50). L'une des trois conditions nécessaires à leur apparition, la limitation lexicale, y manquait en effet : nous avons vu *(supra* p. 111) que la MD française en était arrivée à rechercher au contraire le réemploi intensif des structures par la variation lexicale maximale.

3. Au niveau des techniques d'exploitation des contenus linguistiques

Des « exercices structuraux » (pattern drills) vont amener les élèves à effectuer sur les structures introduites les deux manipulations de base effectuées par les linguistes, sur l'axe paradigmatique **la substitution**, et sur l'axe syntagmatique **la transformation**.

a) la substitution

Les tables de substitution sont ainsi proposées dans les manuels audio-oraux comme supports d'exercices de répétition (en simple lecture) ou d'exercices d'imitation (*substitution drills*), les élèves devant continuer à réemployer la structure en proposant eux-mêmes de nouvelles variations paradigmatiques.

Plus récemment, depuis qu'une plus grande attention est accordée au sens et aux situations, les élèves sont parfois invités à sélectionner, parmi toutes les phrases mécaniquement possibles à partir d'une table de substitution, celles qui sont sémanti-quement acceptables :

Exercice 5

in the	post office public library	there's	a woman a man a boy a girl	holding a handbag selling stamps talking on the telephone standing at the counter holding a letter holding a book holding some flowers

Geoffrey Broughton, *Success with English 2,*
Penguin Book, Hardmondwork, Middlesex, England, ed. 1972, p. 6

Les exercices à trous, déjà utilisés dans la MD, vont être généralement très fréquents dans les manuels audio-oraux : ils peuvent en effet être considérés comme une variante de l'exercice de substitution, puisqu'il s'agit de choisir entre plusieurs mots – et/ou de mettre un mot à la forme requise – en fonction de son entourage :

Use the right word.
a. *Do* pens *belong to you ? (that, those)*
b. Is calendar yours ? (this, thèse)
c. I the lesson (understand, belong)
d. The desks to me (belong, know)
etc.

English 900, Book One, p. 93

b) La transformation

Cette manipulation sur l'axe syntagmatique donne de nombreux types d'exercices semblables à ceux que la MD avait déjà dû imaginer en langue étrangère pour remplacer les exercices de traduction. Dans la série des manuels du cours *English 900* par exemple, il est ainsi proposé aux élèves de mettre des phrases énonciatives à la forme exclamative, interrogative ou négative (ou vice versa), de remplacer un substantif par le pronom correspondant, de faire une seule phrase avec deux (en introduisant une subordination ou une coordination), etc.

La psychologie béhavioriste

Malgré la référence à la linguistique distributionnelle, **la nature** des exercices structuraux de la MAO n'est donc pas fondamentalement différente de ces exercices directs de *permutation* ou de *substitution* que présentait G. CAMERLYCNK en 1903. Ce qui est nouveau dans ces exercices structuraux, c'est **l'importance primordiale** dans la stratégie d'enseignement et **le caractère intensif** que va conférer à **leur seule forme orale** l'application des principes de la psychologie béhavioriste, seconde théorie de référence de la MAO. Comme pour la linguistique structurale américaine, je me limiterai dans ma présentation de la psychologie béhavioriste à l'essentiel de ce qu'en ont retenu les

méthodologues (pour une présentation plus complète d'un point de vue théorique, je renvoie au chapitre 1, pp. 11-33, de GAONAC'H D. 1987).

Le *Dictionnaire de didactique des langues* (GALISSON R. 1976) définit ainsi le béhaviorisme : « *Théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme* » (p. 67). La psychologie béhavioriste a été construite initialement par J.B. Watson (son *Behaviorism* est publié en 1924), les développements ultérieurs de B.F. Skinner ayant été les plus utilisés dans les applications pédagogiques.

Le langage, selon la théorie béhavioriste, n'est qu'un type de *comportement* humain *(behavior* en anglais), et comme tel son schéma de base est le réflexe conditionné, défini comme suit : « *Dans une situation-stimulus se produit une réponse-réaction : si celle-ci est "renforcée" (par une récompense par exemple),* l'*association entre le stimulus et la réponse est alors elle-même renforcée ; cela signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition du stimulus* » (DUCROT O. 1972, p. 93).

H. F. Skinner va déduire de cette conception du langage sa théorie de l'apprentissage, que Th. MUELLER résume ainsi : *« Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un "conditionnement opérant" semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux*» (1971, p. 124). Cette théorie est supposée valable pour l'apprentissage, par des élèves débutants, des structures phonologiques et grammaticales que tous les natifs ont *« automatisées »* lors du long apprentissage de leur langue maternelle :

> *Personne n'est conscient de sa prononciation quand il parle, ni ne « pense » à la façon dont il va former les sons. Les cordes vocales et les muscles dont on se sert pour produire les sons agissent automatiquement parce que c'est ainsi qu'ils ont été conditionnés. Notre musculature vocale fonctionne automatiquement comme le conducteur d'une voiture qui réagit en face d'un feu rouge. Pareillement toute personne lorsqu'elle parle ne pense pas à la structure grammaticale de sa langue. Elle choisit inconsciemment le temps du verbe ou l'ordre des mots ou fait les accords nécessaires entre l'article ou l'adjectif et le nom tout en songeant à ce qu'elle veut dire* (MUELLER Th. 1971, p. 114).

Une telle conception des débuts de l'apprentissage élimine tout enseignement explicite de la grammaire :

> *Savoir une règle de grammaire, c'est non* pas *pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme.*
>
> *S'il est cependant question de « règles » (règles de transformation ou autres) dans cette méthode d'enseignement, ces règles ne concernent que le professeur, ou l'auteur d'exercices. L'élève, lui, n'entre pas en contact avec ces règles, mais seulement avec les modèles de transformation et de substitution qui les illustrent. S'il trouve plus tard le temps de formuler des règles, ce n'est pas dans un but pratique mais par curiosité intellectuelle !* (DELATTRE P. 1971a, p. 13).

La place stratégique prise dans la *« Méthode de l'Armée »* par l'enseignement explicite de la grammaire (dans la phase 6, cf. *supra* p. 196) se retrouve donc vide, et va être occupée par extension du noyau initial : d'un point de vue strictement méthodologique en effet (c'est-à-dire si l'on considère non les théories de référence comme on se contente de le faire généralement, mais la seule cohérence interne de la méthodologie), **les exercices structuraux de la MAO constituent une technique d'application simultanée des méthodes orale, imitative et répétitive à l'enseignement/apprentissage grammatical.**

L'essentiel du travail d'apprentissage va donc consister dans la MAO :

> – **en répétitions orales intensives aux fins de mémorisation** des phrases-modèles d'introduction des formes linguistiques *(pattern sentences) :* on retrouve là à la même place le procédé *mim-mem* que la *«Méthode de l'Armée»* appliquait à ses dialogues de base ;

– **en manipulations orales intensives aux fins d' « *automatisation* »** des structures dans les exercices structuraux.

Le terme de *« fixation»,* déjà utilisé comme nous l'avons vu par certains méthodologues directs, me semble recouvrir à la fois ceux de *« mémorisation »* et d' *« automatisation ».* On voit que sur deux points essentiels cependant la MAO se sépare de la MD, à savoir sur les places respectives :

– de l' *« intelligence»* et du *« mécanisme»* dans l'apprentissage, la MAO faisant l'impasse sur celle-là alors que les méthodologues directs, comme nous l'avons vu, n'étaient divisés que sur les modalités de leur nécessaire articulation ;

– de la répétition intensive et de la répétition extensive, que les méthodologues directs, en raison des multiples facteurs de déperdition des acquis en milieu scolaire, considéraient toutes deux comme aussi nécessaires l'une que l'autre.

Dans la MAO au contraire, l'accent est mis uniquement sur l'intensité des manipulations structurales orales, portées à un point de *« sur-apprentissage » (overlearning)* où les réponses sont supposées devenir réflexes, et les acquis définitifs : sur ce point encore se fait fortement sentir dans la MAO l'héritage de la *« Méthode de l'Armée »,* où le problème de la préservation des automatismes ne se posait pas chez les élèves, l'intensité des exercices scolaires devant être très vite relayée chez eux par l'intensité d'une pratique de la langue dans le pays étranger.

C'est **le laboratoire de langues** qui va devenir dans la MAO l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive :

> *Au laboratoire,* [...] *l'élève doit s'exercer à produire des réactions orales de plus en plus naturelles, c'est à-dire de moins en moins lentes et de moins en moins incorrectes, quand il entend les stimuli. Idéalement, l'exercice structural est court – de deux à trois minutes – et se refait sept ou huit fois en une demi-heure. Après le premier essai de réactions au stimulus*, *l'élève rejoue toute la bande pour comparer ses réactions à celles du maître. Ensuite il refait plusieurs fois l'exercice pour réduire graduellement la durée des hésitations. Il est prêt pour la classe suivante quand il peut donner toutes les réponses sans arrêter la bande.* (DELATTRE P. 1971a, p. 12)

L'enregistrement magnétique bi-piste va même permettre de reproduire exactement le schéma béhavioriste *stimulus-réponse-renforcement :* il donne l'amorce (c'est-à-dire le stimulus : «Je connais un *vieux monsieur ; sa maison est un véritable musée» ;* l'élève applique immédiatement le modèle qui lui a été donné au début de l'exercice et transforme : *«* Je *connais un vieux monsieur dont la maison est un véritable musée »* ; l'enregistrement lui donne aussitôt la réponse correcte (qu'il répète), ce qui est supposé constituer le renforcement : *« Pour réussir le dressage d'un animal il faut le récompenser chaque fois qu'il se comporte de façon désirée et même quand ce nouveau comportement n'est qu'une réussite partielle. On récompense l'étudiant en l'informant que sa réponse était correcte ou incorrecte. »* (MUELLER Ch. 1971, pp. 119-120)

Un conditionnement efficace de l'élève exigeant un maximum de renforcements positifs (c'est-à-dire de réponses correctes), les méthodologues audio-oralistes recommandent, pour éviter le plus possible les risques d'erreurs de la part de l'élève, une gradation grammaticale d'une part strictement programmée par difficultés minimales (*« step by step »*)[46], d'autre part qui tienne compte des difficultés qu'une analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible aura rendu prévisibles.

L'importance des exercices structuraux dans la MAO s'explique donc par la conjonction de plusieurs facteurs : l'un théorique (la psychologie béhavioriste de référence), un autre technique (les possibilités offertes par le laboratoire de langues, outil de reproduction sonore, c'est-à-dire d'imitation et de répétition), un autre spécifiquement méthodologique

[46] Cette progression par unités élémentaires (*minimal steps*) fut imaginée à l'origine pour les programmes des « machines à enseigner ». Voir par ex. *in* GUENOT J. 1964 (pp. 135-143) la description d'un tel programme pour l'enseignement de l'espagnol, réalisé en 1953-1954 à Harvard par le linguiste américain F. Rand Morton.

(l'extension du noyau dur de la *« Méthode de l'Armée»* à l'enseignement/apprentissage grammatical). Il faudrait y ajouter un facteur de pédagogie générale, à savoir le contexte pédagogique des U.S.A. d'après 1957. J. TALLOT note en 1959 :

> *D'une façon générale, l'autocritique règne dans l'Enseignement, sous le* nom *de* « soul searching », récusant les *programmes de l'école progressive, condamnant Dewey au passage, et tout le monde ironise sur les disciplines faciles ou utilitaires. C'est le retour des disciplines traditionnelles : mathématiques, sciences, langues étrangères (lesquelles comprennent le latin), sous forme de cours « avancés »* s'adressant *aux plus aptes maintenant séparés de la masse* (p. 470).

La place prise par une pédagogie du conditionnement dans la MAO s'explique aussi par ce contexte de réaction en pédagogie générale : le noyau dur des méthodes orale, imitative et répétitive n'a pu s'étendre dans la MAO américaine que parce que, contrairement à ce qui s'était passé lors de l'élaboration de la MD française, la méthode active et son idéologie égalitaire n'était plus autant à l'ordre du jour dans l'Enseignement scolaire.

La forte cohérence interne qui caractérise toute méthodologie « finie » (dans le sens où l'on parle de « produit fini ») rend bien difficile à l'historien de savoir après coup lequel de ces facteurs fut premier ou déterminant. Ce qui est vraisemblable en tout cas, c'est que seule leur conjonction a pu permettre que les exercices structuraux prennent une telle importance dans la MAO. Ce qui me paraît tout aussi plausible, c'est que ces facteurs ont agi sur un éventail de possibilités méthodologiques préalablement données, que l'on retrouve toutes par exemple dans la MD, où cet éventail s'est historiquement ouvert au maximum : ils ont sans doute orienté vers certains choix, fait écarter certaines solutions, poussé à certaines systématisations, guidé dans la construction d'articulations nouvelles et d'une nouvelle cohérence d'ensemble. Contrairement à ce que voudront faire croire certains partisans de la Linguistique Appliquée, les théories de référence linguistique et psycho-linguistique n'ont été dans la MAO que l'un de ces facteurs, et qui a d'ailleurs agi tout aussi négativement – par ce qu'il a fait écarter ou reléguer – que positivement.

Si l'on compare en effet la MD et la MAO, on constate aisément que cette dernière est une méthodologie que l'on pourrait qualifier de « lacunaire », les linguistes n'y ayant véritablement construit que ce qu'ils pensaient que leurs théories de référence leur permettait de fonder *« scientifiquement ».*[47] C'est ainsi que la MAO ne propose d'une part aucune stratégie particulière pour les deux extrêmes du parcours d'apprentissage à l'intérieur d'une unité didactique, à savoir **la compréhension** des formes linguistiques introduites et leur **réemploi spontané** (dans ce qui est appelé en France la phase d'*« expression libre »*, de *« transfert »* ou d'*« appropriation »*), la priorité donnée à la manipulation formelle des structures aux dépens du sens et de la communication l'amenant à privilégier le milieu de parcours, le **réemploi dirigé** (dans les exercices).

Pour ce qui est de **l'explication sémantique**, concepteurs de manuels et praticiens ont généralement adopté une position très éclectique, mêlant méthode directe (les procédés intuitifs) et méthode indirecte (la traduction). Ce problème ne pouvait faire l'objet d'aucun débat théorique entre méthodologues audio-oralistes, puisqu'il était en quelque sorte « hors méthodologie ».

J. GUENOT (J.G.) rapporte ainsi la conversation qu'il a eue en mai 1959 avec un professeur de français qui lui faisait visiter l'*Army Language School* de Monterey, aux U.S.A. :

> La *grammaire est un ensemble d'habitudes,* continue mon guide, *afin de les faire acquérir à nos étudiants, nous sommes amenés à mettre l'accent sur la pratique, sur l'entraînement quotidien.*
>
> [J.G.] *Au détriment de la compréhension peut-être ?*

[47] En reprenant les autres facteurs de construction méthodologique, on pourrait dire tout aussi bien que le noyau dur des méthodes orale, imitative et répétitive a grossi au détriment des autres méthodes, ou encore que les activités au laboratoire de langues ont relégué au second plan les activités de la salle de classe.

> Mon guide s'arrête, me regarde.
>
> Mais *parfaitement ! À qui veut parler une langue, la pratique est plus importante que l'explication.* (1959, p. 126)

Certains méthodologues audio-oralistes allaient jusqu'à soutenir que la simple répétition intensive pouvait provoquer la compréhension.

C'est dans la même situation que se trouvait le problème du **réemploi spontané**, puisque la psychologie de référence ne considérait l'apprentissage que comme un montage d'automatismes. Méthodologues audio-oralistes et concepteurs de cours ont le plus souvent laissé prudemment l'organisation de cette activité à l'initiative des praticiens. La technique la plus couramment utilisée par ceux-ci semble avoir été celle de la simulation qu'avait utilisée la « *Méthode de l'Année* » (dans la phase 5 de l'unité didactique : cf. *supra* p. 196), où les élèves sont simplement invités à improviser entre eux de nouveaux dialogues à partir des répliques des dialogues de base ou des phrases-modèles mémorisées. Les cours audio-oraux qui utilisent les phrases-modèles pour l'introduction des structures proposent généralement quant à eux de petits dialogues en *« exercices de conversation ».*

Les professeurs désireux d'aller plus loin dans l'expression libre pouvaient difficilement le faire : le procédé *mim-mem,* procédé de dressage, ne préparait guère les élèves à des activités plus autonomes et créatrices, et la stricte sélection lexicale limitait de toutes manières les possibilités d'expression de ceux-ci : même si l'inflation lexicale s'est révélée désastreuse pour la MD, il y a quelque vérité dans l'affirmation suivante des auteurs d'*Andando : « Plus le vocabulaire d'un élève est développé, plus celui-ci prend de goût à s'en servir, et plus il a d'occasions de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase »* (Avertissement, p. 8).

La MAO d'autre part – et en cela aussi elle est lacunaire – limitait elle-même sa validité aux tout débuts de l'enseignement/apprentissage :

> *Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un « conditionnement opérant » semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux. Il va* sans *dire qu'il ne s'agit ici que de l'acquisition des structures de base (prononciation et constructions grammaticales) essentielles, c'est-à-dire des connaissances qu'un enfant de sept ans a déjà acquises. Ces connaissances élémentaires une fois acquises, l'intelligence joue un rôle prépondérant dans l'usage de la langue* (MUELLER Th. 1971, p. 124).

La MAO ne propose donc aucune stratégie particulière pour les étapes ultérieures de l'apprentissage, aucune solution ni approche originales des nombreux problèmes qui s'y posent, comme ceux de l'enseignement de la compréhension et de l'expression écrites, ceux de l'enrichissement lexical, de l'enseignement culturel, de l'approche des documents authentiques, y compris littéraires : J. TALLOT décrit ainsi l'approche de ces textes littéraires en seconde année de MAO : *« Simultanément, selon une tactique qui tient plus du parachutage que de la progression graduée, les élèves lisent des textes de Maupassant et La Fontaine, en même temps que le manuel. »* (1959, p. 474)

Autant de problèmes auxquels la MD française avait fait face tant bien que mal, et que la MA avait dû prendre en considération pour élaborer une stratégie globale couvrant toutes les années du cursus scolaire. La MAO au contraire laisse ses élèves désarmés pour la poursuite de l'apprentissage, les rares cours que les méthodologues audio-oralistes se sont risqués à élaborer pour les niveaux les plus avancés ne pouvant plus maintenir le noyau dur de la MAO :

> *Unfortunately, the generous provision of basic courses has coincided with a striking lack of new material specially designed for intermediate and advanced students. As a result, students who have become accustomed to an orderly progression of graded material, simple explanations and easily-manipulated drills during the first two or three years of language learning find that these aids are suddenly withdrawn when they reach the end of the basic course, and that they are left to find for themselves with little or no guidance at a time when the language is rapidly becoming more difficult.*

(Allen et Widdowson, *Teaching the Communicative Use of English,* cité par ROULET E. 1976, pp. 47-48)[48]

Sous sa forme « canonique », celle que j'ai décrite ici (parce que c'est elle qui a influencé les méthodologues français), la MAO n'a pas vécu plus longtemps que la MD française. À l'enthousiasme des débuts a succédé au bout de quelques années la déception : les exercices structuraux ennuyaient les élèves, dont la motivation décroissait rapidement ; le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané se faisait rarement et difficilement ; la progression *step by step* n'empêchait pas les erreurs des élèves, que l'analyse contrastive ne prévoyait et n'expliquait que très imparfaitement ;[49] plusieurs évaluations à grande échelle montraient que même en ce qui concernait la compétence orale des élèves, les résultats de la MAO n'étaient pas significativement supérieurs à ceux de la MT...

À cela est venu très tôt s'ajouter la remise en cause des théories de référence de la MAO, lancée par le célèbre article de N. CHOMSKY, *« A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior »* (revue *Language,* 1959 ; la traduction française date de 1969). Le schéma *stimulus-réponse* est selon le chef de file de la linguistique générative incapable de rendre compte de la compétence d'un locuteur natif. Apprendre une langue en effet, c'est acquérir non pas *« un simple système d'habitudes gui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement »*, mais *« un système de règles qui permet de* ***produire*** *des énoncés nouveaux et de* ***comprendre*** *des énoncés nouveaux»* (PORQUIER R. 1977, p. 26).

De nombreuses recherches psycholinguistiques, telles celles de J.B. Carroll et de W.M. Rivers, confirmeront cette remise en cause du béhaviorisme. Elles montreront ainsi que le développement du langage chez l'enfant est indépendant des énoncés qu'il a l'occasion d'entendre, et qu'il ne répète correctement un énoncé que si la forme de cet énoncé correspond à celle qu'il est capable de produire spontanément. Les études sur le développement mental de l'enfant (celles de Sinclair et de Piaget par exemple) montreront quant à elles que l'acquisition du langage est liée à son développement cognitif.

Toutes ces critiques et nouvelles théories, à condition de rester dans le cadre de la méthode naturelle où se situe elle-même la MAO – c'est-à-dire d'une nécessaire analogie entre l'apprentissage d'une LVE et l'acquisition de la langue maternelle – remettent donc globalement en cause :

– le noyau dur lui-même de la MAO, puisqu'elles tendent à prouver que la simple imitation-répétition n'augmente pas la capacité à produire des énoncés nouveaux ;

– le principe même de la gradation *step by step* et du montage des automatismes dans les exercices structuraux, puisque *« rien ne permet d'affirmer que le système de règles élaboré par le linguiste constitue non seulement une description de la langue, mais aussi une représentation des processus cognitifs qui interviennent dans l'acquisition et dans l'usage d'une langue »* (ROULET E, 1972, p. 87) : on voit qu'au-delà de la critique de la gradation *step by step,* ce qui est ainsi remis en cause est la notion même de progression grammaticale.[50]

L'analyse historique aboutit elle aussi à une évaluation des exercices structuraux tout aussi critique que celle que donne la remise en cause des théories de référence de la MAO. Je partage l'opinion de H. BESSE pour lequel

---

[48] Malheureusement, la pléthore de cours de base a coïncidé avec une pénurie frappante de matériels nouveaux spécialement conçus pour les étudiants des niveaux moyen et avancé. En conséquence, les étudiants qui avaient pris l'habitude d'une progression ordonnée d'un matériel gradué, d'explications simples et d'exercices faciles à faire pendant les trois premières années d'apprentissage de la langue, se retrouvent tout à coup sans ces auxiliaires lorsqu'ils atteignent la fin du cours de base, et dans l'obligation de trouver par eux-mêmes avec peu ou pas d'aides à un moment où la langue devient rapidement plus difficile.

[49] D'où l'apparition en DLVE d'une spécialité d' « Analyse des Erreurs » qui, après avoir suscité beaucoup d'espoirs, a débouché elle aussi sur une impasse. Voir par ex. à ce sujet les bilans de PORQUIER R. 1977, PERDUE C. 1980 et KRZEMINSKA W. 1981.

[50] Voir à ce sujet le n° 16 d'oct.-déc. 1974 de la revue *Études de Linguistique appliquée* consacré à « La notion de progression en didactique des langues ».

> *il faut admettre que tout enseignement systématique de la grammaire au moyen d'exercices analogues aux exercices structuraux n'est pas un enseignement implicite de la grammaire de la langue étrangère (système intériorisé) mais un enseignement implicite des règles d'une description de cette grammaire. Il ne s'agit que d'une modernisation de la vieille technique d'enseignement inductif (des exemples* à *la règle), dont on a censuré l'explication terminologique.* (1977, p. 17 ; voir aussi BESSE H. 1984, pp. 80-90)

4.1.4. Le renouveau de la didactique des langues vivantes et l'influence de la méthodologie audio-orale en France

En France comme aux U.S.A., c'est à nouveau une défaite nationale, celle de 1940, qui fut à l'origine première du renouveau de la DLVE, d'abord dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais siglé *FLE),* puis dans l'enseignement scolaire des langues étrangères. La nécessité de renforcer l'implantation de la France dans ses colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais comme unique langue de communication internationale va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'État. H. BESSE écrit ainsi à propos de l'élaboration du *Français fondamental : « Le projet se trouvait au point d'intersection de trois préoccupations politiques majeures de la France d'alors : l'inquiétude soulevée par le réveil des peuples colonisés de l'Union française, le souci d'intégrer une nouvelle vague d'immigrants, le désir d'assurer de nouveau à l'extérieur le rayonnement d'un pays qui commence à revivre. »* (1979, p. 29 ; sur ce sujet, voir aussi BAILLOU J. 1984)

Comme aux U.S.A. aussi, c'est la linguistique qui sera le principal agent du changement. À la suite d'une recommandation de la Commission de la République française pour l'Éducation, la Science et la Culture est créé en 1951 le Centre d'Étude du français élémentaire, chargé d'élaborer à partir d'une analyse de la langue parlée une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage. C'est à un linguiste, Georges Gougenheim, qu'il est fait appel pour diriger ces recherches (ainsi qu'à un pédagogue, Paul Rivenc), et d'autres linguistes, comme A. Sauvageot, R. Michéa et E. Benvéniste, participeront à ces travaux du Français élémentaire. Les résultats de celle étude lexicale seront publiés en deux listes (un *Français fondamental Premier degré* de 1475 mots en 1954, puis un *Français fondamental Second degré* de 1609 mots) ; elles vont être utilisées par les concepteurs de nombreux cours de FLE, et d'abord par les méthodologues eux-mêmes du CRÉDIF qui vont élaborer le premier cours audiovisuel de FLE, *Voix et Images de France Premier degré* (1e éd. expérimentale 1958), lequel servira de modèle à d'autres cours, tant en enseignement du FLE qu'en enseignement des LVE en France.

Le Centre d'Étude du français élémentaire deviendra en 1959 l'actuel CRÉDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), rattaché à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Il faut noter, à propos de ces recherches sur le *français élémentaire* (rebaptisé par la suite *français fondamental),* que c'est la première fois qu'une étude de statistique lexicale est menée sur un corpus de conversations spontanées enregistrées. Sur l'historique de cette étude, voir GOUGENHEIMG. 1956. Sur la polémique que provoquera en France ce projet, accusé par certains à droite de vouloir brader la culture française en développant l'enseignement d'un « *français petit nègre pour étrangers fainéants ou incapables* », et par d'autres à gauche d'être un nouvel instrument idéologique du colonialisme, voir BESSE H. 1979.

En 1959 est créé le second grand organisme officiel de recherche appliquée à l'enseignement du FLE, le Bureau d'Étude et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde *(BEL),* qui deviendra ensuite l'actuel Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger *(BELC),* rattaché au Centre International d'Études Pédagogiques *(CIEP)* de Sèvres. Le BELC allait s'orienter au départ vers l'analyse contrastive en grammaire et phonologie et vers l'élaboration de matériels spécifiques, contrairement au CRÉDIF qui se spécialisait dans l'élaboration de cours universels. L'Université française reste en général étrangère ou même hostile à ce mouvement, et c'est dans une petite université

de province que Bernard Quémada fonde en 1961 le troisième grand organisme de ce type, le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon *(CLAB).*[51]

La diffusion de la Linguistique appliquée va être assurée auprès des professeurs de FLE par l'intermédiaire des très nombreux stages organisés par ces trois organismes, par des revues telles que les *Études de linguistique appliquée* (Didier), *Le Français dans le monde* (Hachette-Larousse), des collections comme « F » (Hachette) ou *« Le Français dans le monde-BEL »* (Hachette-Larousse). En décembre 1961, le BEL organise le premier colloque français de Linguistique appliquée, qui réunit les plus grands linguistes du moment, et l'année suivante le CLAB en abrite le premier séminaire européen. C'est enfin en France, à Nancy, qu'est organisé en 1964 le Premier Colloque International de Linguistique Appliquée, au cours duquel fut créé l'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) et l'AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée).

On assiste ainsi en France à partir du début des années 1960 à une véritable prise de contrôle de la didactique du FLE par la linguistique, supposée par beaucoup capable de fonder à elle seule une méthodologie véritablement scientifique. L'expression de « *Linguistique appliquée* » devient synonyme de « pédagogie des langues », et ceux que l'on n'appelle pas encore les « didacticiens » redécoupent l'histoire de la DLVE en « *ère linguistique*» et « *ère pré-linguistique »*[52]*,* MT, MD et MA tendant à être toutes confondues dans cette dernière sous l'étiquette un peu infamante de « traditionnelles ».

Une quinzaine d'années plus tard, lorsque l'échec de la MAO et la critique de ses fondements scientifiques aux U.S.A., et en France les problèmes rencontrés par la MAV et ses résultats relativement décevants, provoqueront une remise en cause de certains principes de la Linguistique appliquée, de la légitimité de son pouvoir et au-delà de son statut épistémologique lui-même, certains dénonceront *« l'incroyable monarchie de la linguistique sur l'enseignement des langues »* (PORCHER L. 1976) et le « *terrorisme généralisé* » qu'elle y aurait fait régner (LADMIRAL J.-R. 1975).

C'est principalement l'influence de la Linguistique appliquée américaine qui a sans doute provoqué cette mainmise de la linguistique sur la DLVE en France. Depuis l'affrontement franco-allemand de 1914-1918 en effet, l'importance de l'enseignement de l'allemand – et parallèlement l'influence de la didactique allemande des LVE – avait décru rapidement au profit de l'enseignement de l'anglais, et les regards des méthodologues français étaient désormais davantage tournés vers l'aire anglo-saxonne.

Mais cette influence a été sinon permise, du moins favorisée par l'évolution interne de la linguistique européenne, qui d'historique au début du siècle se fait synchronique : découvrant et décrivant la langue parlée actuelle, comme la phonétique à l'époque de la MD, elle devenait tout naturellement comme elle une discipline de référence pour un enseignement pratique des LVE. Les similitudes entre le structuralisme européen et le structuralisme américain n'ont pu que favoriser un tel phénomène, qui n'a d'ailleurs pas été à sens unique : l'application des principes de la nouvelle linguistique à la phonétique donnera naissance en Europe à la phonologie, dont les descriptions (en particulier celles du Cercle de Prague) fourniront dans les années 1960 les bases d'études phonologiques comparatives aussi bien par exemple au Centre de Linguistique appliquée de Washington qu'au BELC de Paris. Enfin, en France tout au moins, l'influence du structuralisme linguistique ne s'est pas fait sentir seulement en DLVE : dans les années 1960, la linguistique structurale y est devenue pour beaucoup de chercheurs en Sciences humaines une sorte de discipline modèle et de théorie de référence.

L'influence de la MAO, qui se fait sentir en France aussi bien dans l'enseignement scolaire des LVE que dans l'enseignement du FLE, n'est bien sûr pas séparable de celle de la

[51] Sur les rapports entre la Linguistique appliquée à ses débuts en France et l'Université, voir CHEVALIER J.-C. 1984.

[52] Ces expressions sont de GIRARD D. 1974, p. 58. Cet auteur avait été cependant l'un des premiers en France à remettre en question, dès 1972, le statut de la Linguistique appliquée (« la méthodologie de l'enseignement des langues est tout autre chose qu'une branche de la linguistique »), et à proposer de remplacer cette expression par celle de « didactique des langues » (déjà utilisée par F. CLOSSET en 1950 comme titre de l'un de ses ouvrages), et qui finira par s'imposer.

Linguistique appliquée. Elle est toutefois difficile à évaluer dans son impact effectif au niveau méthodologique. Les références à la MAO et aux principes de la Linguistique appliquée américaine sont certes très nombreuses dans le discours didactique français entre 1960 et 1975 ; et jusqu'à nos jours, l'histoire de la MAO américaine est en France bien mieux connue des didacticiens que celle de la MD française. Mais de telles références me semblent avoir été utilisées très souvent comme une garantie scientifique de prestige dans une rationalisation *a posteriori* de conceptions et de pratiques très largement héritées de l'histoire française : le phénomène me paraît particulièrement évident, par exemple, dans la tentative de certains théoriciens français d'assigner à l'image dans la MAV le rôle que joue le stimulus dans la psychologie béhavioriste (cf. *infra* p. 3233), alors que de toute évidence elle ne fait qu'y systématiser les deux fonctions principales déjà assignées aux images dans la MD, où elles étaient des procédés intuitifs d'explication du lexique ou de présentation de la situation (cf. *supra* pp. 95-96).

Le fait d'ailleurs que la MAO n'ait pas été importée telle quelle en France, qu'à notre connaissance il ne s'y soit pas publié de cours audio-oraux ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des LVE en milieu scolaire, montre bien les limites d'une telle influence, qui apparaît, si l'on examine la MAV française, comme très variable selon les différentes caractéristiques de la MAO considérées.

En ce qui concerne **l'analyse contrastive**, les principaux cours audiovisuels de FLE visent indistinctement des publics de langues maternelles différentes, la seule exception notable étant *La France en Direct* (J. et G. Capelle, Hachette, 1969), dont les dialogues de base sont cependant très peu différenciés d'une version à l'autre. Quant aux cours destinés à l'Enseignement secondaire, cette analyse contrastive n'y est pas plus utilisée qu'elle ne l'était dans les cours directs ou actifs, dont les concepteurs cherchaient déjà à éviter au maximum les erreurs prévisibles des élèves.

L'idée d'**une stricte limitation lexicale** ne date pas des années 1950 en France : le *Français fondamental* et autres listes lexicales publiées postérieurement pour l'Enseignement secondaire se situent comme nous l'avons vu dans la continuité d'un mouvement commencé dès l'échec de la MD, qui se poursuit dans les CAOP, et que l'influence de la MAO n'a pu que renforcer.

C'est sans doute le même rôle de renforcement qu'a joué la MAO dans la systématisation, à laquelle on assiste dans la MAV, des méthodes orale (exercices de prononciation et recours limité aux supports écrits) et directe (non-utilisation de la langue maternelle des élèves) dans les tout débuts de l'apprentissage : ces deux méthodes correspondent en effet à une tradition directe dont la revitalisation peut déjà s'expliquer par l'orientation essentiellement pratique de l'enseignement du FLE.

La stricte gradation grammaticale (de type *step by step),* quant à elle, n'apparaît pas dans les cours audiovisuels français, qui préfèrent tous le dialogue comme mode d'introduction des formes linguistiques. Mais l'influence de la MAO n'en est pas moins nette dans la gradation très linéaire des cours audiovisuels pour adultes de la première génération : les *mécanismes* de beaucoup de leurs leçons, mais parfois même leurs dialogues de base à l'allure très didactique, rappellent fortement les séries de phrases-modèles des cours audio-oraux. **Les tables de substitution**, introduites dans beaucoup de manuels audiovisuels français, et qui correspondent comme nous l'avons vu à la double exigence de la limitation lexicale et du travail intensif sur un petit nombre de structures, proviennent d'ailleurs en droite ligne de la MAO, puisqu'elles n'étaient pas utilisées auparavant dans les manuels directs, et ne l'étaient que très rarement et ponctuellement dans les manuels actifs.

Plus que le procédé lui-même des tables de substitution, c'est leur nouvelle fonction dans la MAV, à savoir permettre **la censure de toute explicitation grammaticale,** qui constitue une rupture avec les traditions directe et active, où l'approche inductive débouchait nécessairement sur une formalisation de la règle. On retrouve une telle censure dans tous les cours audiovisuels, même dans ceux d'inspiration *« structuro-globale audiovisuelle»* qui n'utilisent pas les tables de substitution. Dans ce cas aussi, l'influence de la MAO apparaît comme indéniable.

Mais c'est, comme il est logique, **le noyau dur** de la MAO qui semble avoir eu sur la MAV française l'influence la plus décisive. On la retrouve :

– dans **les procédés combinés de mémorisation/dramatisation** des dialogues de base de la MAV. Une telle combinaison, qui a pu être reprise directement de la *« Méthode de l'Armée »,* est elle aussi étrangère à la tradition directe : dans la MD, comme par la suite dans les CAOP (même de FLE), les textes appris par cœur n'étaient pas les textes de base fabriqués, mais des *« textes de lecture »* authentiques (généralement de courtes poésies dans les premières années). Et si la dramatisation est recommandée par certains méthodologues directs, elle n'entre dans aucun des schémas de classe directs ou actifs, et n'a donc jamais été utilisée systématiquement (ne serait-ce que parce que les textes de base entièrement dialogués sont l'exception dans les manuels relevant de ces méthodologies). Aucun d'entre ces méthodologues n'aurait osé parler, comme D. GIRARD en 1968 à propos de la mémorisation initiale des dialogues de base dans la leçon audiovisuelle, de *« l'indispensable psittacisme de la première étape »* (1972, p. 45), même si selon ce même auteur les phases suivantes doivent s'en écarter pour viser à une expression spontanée ;

– et dans **les exercices structuraux,** qui sont insérés tels quels dans beaucoup de cours audiovisuels, les élèves quittant la salle de classe où se trouve le matériel audiovisuel pour se rendre au laboratoire de langues.

On peut parler en France entre 1960 et 1975 de véritable engouement pour ces exercices structuraux. Ils font l'objet de journées d'études et de stages de formation, des ouvrages en expliquent aux professeurs les principes et les techniques d'élaboration (par ex. REQUEDAT F. 1966, DELATTRE P. 1971b), et des batteries d'exercices structuraux sont publiés indépendamment de tout cours (par exemple les *Exercices systématiques de prononciation française* de M. Léon, Hachette-Larousse, 1964 ; *My Friend Tony, Dialogues et exercices sur bandes magnétiques* de A. Gauthier, Didier, 1966 ; les *Exercices pour le laboratoire de langue* de H. Hugonnet, CEDAMEL, 1966 ; les *Formes structurales du français* de M. Bloy, Hachette-Larousse, 1969). Cet engouement pour ce type d'exercices va se transmettre à l'enseignement du français langue maternelle : le *« Plan de rénovation du français langue maternelle à l'école élémentaire »,* dit *« Plan Rouchette »,* recommande ainsi de tels exercices. Parallèlement, tant pour l'enseignement du FLE que pour l'enseignement scolaire des LVE, on assiste dans les établissements à une vague d'installations de laboratoires de langues : l'importance de l'investissement financier qu'ils représentent est à la mesure de l'importance accordée aux exercices structuraux dans la nouvelle stratégie didactique. Sur la pénétration de ces exercices en France dans les années 1960, voir GIRARD D. 1972, pp. 71-73.

Outre bien sûr la référence à la psychologie d'apprentissage behavioriste, pas toujours explicite, ce qui chez les méthodologues et les concepteurs de cours audiovisuels distingue ces exercices structuraux des exercices oraux intensifs de type direct, c'est l'objectif qui est fixé d'emblée aux premiers, d'**assimilation définitive** des formes linguistiques. Les *« exercices de fixation »*, selon D. GIRARD, sont *« indispensables pour assurer une assimilation définitive des différentes structures »* (1972, p. 60), et pour les auteurs de *Also los! Classe de Cinquième* (Hachette, 1975), « *chacun d'eux* [des exercices structuraux du cours] *illustre une structure grammaticale dont l'emploi répété doit assurer l'assimilation »* (Fichier du maître, p. 6). La théorie des exercices structuraux (ainsi que l'influence de la programmation linéaire) poussait en effet comme nous l'avons vu à privilégier **la répétition intensive** par rapport à **la répétition extensive**.

L'influence de la Linguistique appliquée américaine en France n'explique pas à elle seule celle qu'a exercée la MAO sur la MAV. Pour H. BESSE, *« l'influence qu'a eue la méthod[ologie] audio-orale en France* [...] *paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques.* [...] *Quel enseignant pouvait récuser une méthod[ologie] conçue par des universitaires américains, appliquant les "lois" de la Science, l'expérience d'une armée victorieuse et faisant appel à la technique la plus avancée ! »* (1985, p. 38)

Remarquons au passage que les méthodologues audiovisualistes eux aussi ont souvent eu recours explicitement à des arguments similaires, à la limite du terrorisme intellectuel, pour diffuser leur méthodologie auprès des enseignants : pour les auteurs du cours *Le français et*

la Vie (Hachette, 1971), *« l'ouvrage se présente aujourd'hui comme une synthèse du savoir linguistique et de la compétence pédagogique des meilleurs »* (Livre de l'élève, Préface p. III).

Ces facteurs non méthodologiques cités par H. BESSE ont sans doute joué. Mais il est remarquable que si l'influence de la MAO a été assez forte pour que le noyau dur de la MAO soit transplanté dans les cours audiovisuels et même dans certains cours actifs français sous forme d'exercices structuraux (cf. *supra* chapitre 3.4.4), il n'y a pas eu néanmoins en France d'importation globale de cette MAO, ni de fabrication de cours audio-oraux français : ce phénomène ne me paraît pouvoir s'expliquer que par l'existence de facteurs proprement méthodologiques.

On se souvient des principaux problèmes techniques rencontrés par la MD (qui se transmettront à la MA), à savoir la juxtaposition empirique de la méthode intuitive et de la méthode répétitive, en raison de l'insuffisance de la psychologie de l'apprentissage de référence ; la faiblesse de l'enseignement grammatical, due en particulier à l'insuffisance de la description linguistique de référence ; l'inflation lexicale et ses multiples causes.

A. GODART, qui avait perçu dès 1907 ces différents problèmes et leurs rapports, en déduisait déjà les solutions, sans pouvoir proposer les moyens de les mettre en œuvre. Il aurait fallu à son avis *« ... définir la progression intérieure de notre enseignement et déterminer l'enchaînement des exercices qui, sans accroître le vocabulaire de l'élève, mettent au point ses connaissances et fortifient en lui le sens de la correction »* (déjà cité *supra* p. 111).

Or les exercices structuraux se présentent précisément dans la théorie audio-oraliste comme une solution unique à tous ces problèmes, grâce à une association extrêmement cohérente, qui avait fait défaut à la MD, entre une psychologie de l'apprentissage et une description linguistique, tout en ne fonctionnant cependant dans la pratique que comme des exercices intensifs d'entraînement oral parfaitement intégrables techniquement à des cours de filiation directe, CAOP ou cours audiovisuels : les méthodes orale, imitative et répétitive sont en effet présentes dans la MD, certains méthodologues directs mettant particulièrement l'accent, comme nous l'avons vu, sur l'importance de la **répétition intensive et mécanique**. Les exercices structuraux semblaient ainsi permettre de **résoudre tous les problèmes jadis rencontrés par la MD sans aucune des concessions qu'avait faites par la suite la MA à la MT**.

C'est donc principalement en raison des similitudes méthodologiques entre la MD et la MAO – certains méthodologues français vont d'ailleurs dans les années 1960 interpréter celle-ci comme une méthodologie *« super-directe »* (TALLOT J. 1959, p. 471) –, que la MAO va pouvoir s'installer d'emblée à l'intérieur du débat méthodologique français : le problème des exercices structuraux fera éclater dans l'enseignement scolaire des LVE le compromis historique qui avait donné naissance à la MA, et l'influence plus ou moins forte de la MAO sur les concepteurs de cours audiovisuels déterminera à l'intérieur de la MAV française deux tendances nettement différenciées. Quelques années plus tard enfin, la remise en cause des fondements scientifiques de la MAO s'accompagnera chez de nombreux didacticiens français – à juste titre ou pas, mais l'historien ne peut que constater et se doit d'expliquer le phénomène – d'une remise en question de la MAV elle-même.

CHAPITRE 4.2. LES SOURCES DE LA MÉTHODOLOGIE AUDIOVISUELLE

En raison du rôle pilote joué par les méthodologues du CRÉDIF dans l'élaboration et le développement de la MAV française, je ferai très largement référence, dans ce chapitre, à leurs écrits et à leur premier cours, *Voix et Images de France (VIF 1,* Didier, 1e éd. expérimentale, 1958). Ce chapitre 4.2 s'appuiera essentiellement sur les cours audiovisuels dits *« de la première génération »*, l'évolution postérieure de la MAV étant étudiée au chapitre 4.3.

Comme dans le cas de la MD, c'est l'émergence de nouveaux besoins et de nouveaux objectifs qui est à l'origine première de la MAV française : nous avons vu au début du chapitre 4.1.4 le rôle moteur que jouera dans ce renouveau didactique les recherches sur l'enseignement du français langue étrangère *(FLE),* soutenues elles aussi par une volonté politique. La double influence américaine, concernant le choix des moyens audiovisuels et les apports de la Linguistique appliquée, se retrouve dans ce qui semble bien être le premier cours audiovisuel, le *TAVOR AIDS (Teacher's Audio Visual Oral Aids)* mis au point par V, Kamenev pour l'enseignement du français à des militaires américains. P. RIVENC reconnaît que les méthodologues du CRÉDIF s'en sont directement inspirés au départ :

> Dans *le domaine de la didactique, nous avons le sentiment de nous être référés, en effet, à certains principes – devenus universels – qui avaient abouti à une définition des « méthodes directes » (et non de* ***la*** *méthode directe), mais plus encore à certaines expériences menées à l'école des militaires de SHAPE alors installée à Roquencourt, près de Saint Germain, et tout spécialement à V. Kamenev, qui nous y avait très cordialement accueillis.* (1977, p. 344)

P. RIVENC précise cependant aussitôt :

> *Mais très vite, nous nous sommes orientés dans d'autres directions, précisément à cause de l'inspiration trop strictement structuraliste et béhavioriste, à la manière de Bloomfield, de ces méthodes. Nous avons le sentiment de devoir bien plus à Saussure, à l'École de Prague, à Charles Bailly, à Benveniste (qui présidait la Commission du Français fondamental) qu'aux écoles bloomfieldiennes et skinnériennes, auxquelles nous* nous *sommes toujours très violemment opposés, notamment dans leurs applications pédagogiques sous la forme des « exercices structuraux » si justement mis en accusation par Chomsky. (id.,* pp. 344-345)

Si le caractère décisif de l'influence américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française est reconnu par tous les didacticiens français, il n'en est pas de même en ce qui concerne la suite de cette élaboration et la méthodologie « finie ». Dans la polémique parfois vive qu'il y a eu en France à ce sujet, il me semble qu'aussi bien les uns que les autres – et la citation ci-dessus de P. RIVENC m'en semble une bonne illustration – ont eu tendance dans leur appréciation des sources de la MAV :

> **– à surévaluer le poids des références théoriques :** le souci de certains méthodologues audiovisualistes de se démarquer plus nettement encore de la MAO depuis que ses fondements scientifiques ont été invalidés ne doit pas faire oublier que, comme l'écrit fort justement H. BESSE, la méthodologie n'est qu' *« un certain empirisme raisonné, encore imparfaitement théorisé »* (1985, p. 54) ;
>
> **– à sous-évaluer le poids de la méthodologie induite** par les deux grands choix initiaux des méthodologues audiovisualistes que sont « [1] ***la priorité à la communication parlée****, dans le cadre d'un ensemble de situations reconstituées par simulation grâce à* [2] ***l'utilisation systématique des aides audiovisuelles*** *: projections de bandes dessinées, associées à des dialogues enregistrés au magnétophone »* (RIVENC P. 1977, p. 344, je souligne et numérote) ;
>
> **– à négliger le poids de l'héritage de la MD française**, qui s'est fait sentir directement ou indirectement, lorsque les méthodologues audiovisualistes ont plus ou moins inconsciemment repris, développé ou au contraire corrigé ou refusé tel ou tel de ses aspects, mais qui est en tout état de cause énorme, **cet héritage constituant comme la matière première méthodologique des concepteurs et expérimentateurs des premiers cours audiovisuels**.

Parmi ceux de *VIF 1* se trouvaient, comme le raconte P. RIVENC, des professeurs de l'Alliance française, formés à l'utilisation du CAOP *Cours de langue et de civilisation française* (ou *« Mauger bleu »,* cf. supra p. 178), et donc par-là héritiers de la MD :

> Nous dûmes *accepter, Gubérina et moi, que plusieurs professeurs de l'École pratique de l'Alliance française fussent intégrés à notre équipe.* [...] *Les premières leçons de* Voix et Images de France *(la maison, l'appartement, la famille, l'anniversaire de*

> *Catherine, etc.) et la constellation des Thibaut elle-même* [principaux personnages du cours], sont *fortement imprégnés de l'héritage sécurisant et popote de la famille Vincent, omniprésente dans le* « Mauger bleu ». (1984, p. 135)

La suite de ce chapitre montrera pourquoi je ne puis suivre P. RIVENC lorsqu'il affirme à la suite que *« la méthodologie de nos collègues du boulevard Raspail* (*i.e.* de l'Alliance française) *n'avait qu'un très lointain rapport avec celle que nous projetions d'expérimenter »* (*ibid*.).

Dans la perspective qui est la mienne ici, une revalorisation de l'héritage méthodologique antérieur et de la méthodologie induite s'impose dans l'analyse de la MAV française : dans ce qu'a été la réalité historique de toute méthodologie donnée – réalité qui ne se confond pas avec ce qu'ont voulu ses concepteurs, parce qu'elle est aussi en particulier ce qu'en ont fait maîtres et élèves dans les salles de classe –, ce sont en effet des facteurs qui ont toujours agi, contrairement aux références théoriques, non seulement au cours de son élaboration sur concepteurs et expérimentateurs, mais constamment ensuite sur beaucoup de ses utilisateurs français formés eux-mêmes à la MD ou à la MA.

4.2.1. Méthodologie audiovisuelle et méthodologie directe

4.2.1.1. L'héritage

Lorsque l'on considère la MAV dans la perspective historique, on ne peut qu'être frappé par l'importance des continuités entre elle et la MD : toutes les méthodes présentes dans la MD se retrouvent en effet organisées dans la MAV de manière si semblable que le schéma de la p. 81 peut être utilisé aussi bien pour décrire celle-ci que celle-là : mes lecteurs voudront bien se reporter, au besoin, à la présentation de ces différentes méthodes dans la MD, chapitre 2.2.

La méthode directe

Dans la MAV aussi cette méthode directe constitue la clef de voûte sur laquelle repose la cohérence de l'ensemble, et qui renvoie comme dans la MD au modèle de la *« méthode naturelle »* : l'association de l'image et du son permet en effet dans la MAV *« l'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage » (VIF 1* Livre du maître éd. 1971, Préface 1960, p. 24 : toutes mes citations du Livre du maître de *VIF 1* seront prises désormais dans cette édition). Le grand postulat direct, l'homologie entre la fin et les moyens de l'apprentissage, est repris par la MAV pour y être appliqué de manière encore plus rigoureuse.

D'une part c'est à chaque leçon, dans une phase spéciale, qu'est prévu ce qui n'apparaît qu'épisodiquement dans les pratiques directes, l'exercice de *dramatisation,* où l'élève, en s'identifiant aux personnages étrangers, est amené, comme le voulaient les méthodologues directs, à *« penser directement en langue étrangère »*, à se soustraire à leur *« moi français »* comme le voulait E. BAILLY (cité *supra* p. 89). Il s'agit, dans des théâtralisations du dialogue de base ou d'autres petits dialogues d'imitation inventés par les élèves, *« en les imitant* [les personnages étrangers], *de s'identifier à eux, et de s'approprier leur langage en se les appropriant » (VIF 1,* Livre du maître, p. 23).

Toute une série bien connue de manuels à l'usage de l'Enseignement secondaire s'intitule significativement *Imagine you're English* (K. Belin, 1974), et les auteurs de *Let's go! Classe de 3e* (A. Colin, 1976) estiment qu'au terme de cette quatrième année d'apprentissage, « celui qui *aura appris l'anglais avec la méthode* Let's go ! *devrait se trouver sinon tout autre, du moins légèrement différent. Il aura acquis une autre façon de percevoir le monde* [...]. *On pourra sans doute déjà déceler chez le sujet soumis* à *cette méthode une sorte de "personnage britannique" »* (Préface, p. 5).

À propos des théâtralisations, A. GAUTHIER fait une comparaison intéressante entre la MT, la MD et la MAV : *« Pour la première, l'élève était essentiellement un* ***décrypteur****. Il ne s'agissait pas en fait de s'approprier la langue étudiée. La seconde, faisant de l'enseignant le*

maître du jeu ainsi que du savoir, voyait surtout dans l'élève un ***répondeur****. Avec la caution des instructions ministérielles, les méthodes audiovisuelles vont faire de l'élève un* ***acteur*** *»* (1981, p. 55).

D'autre part, les images, dont l'utilisation est systématique dans la MAV, *« servent de point de départ pour une compréhension ne passant pas par l'intermédiaire de la langue maternelle » (Passport to English I*, G. Capelle et D. Girard, Didier, 1962, Livre de l'élève, Avertissement p. 9). Elles y sont en effet supposées fonctionner comme un écran entre la langue étrangère et la langue maternelle des élèves, les signifiants de celle-là étant renvoyés aux signifiés iconiques, et non à des signifiants plus ou moins équivalents en langue maternelle (voir à ce sujet par ex. GIRARD D. 1972, pp. 42-43).

Même si la capacité de l'image audiovisuelle à jouer ce rôle a été sérieusement mise en doute depuis, il n'en reste pas moins qu'elle va permettre une utilisation plus variée et plus prolongée de cette *Anschauungsunterricht* (l'enseignement par l'aspect, par la vue des choses), dont la MD faisait un si grand usage dans les débuts de l'apprentissage. Pour J. GUENOT, l'un des auteurs de *Lend me your Ears* (Didier, 1971 ; 1962 pour la version expérimentale), le film fixe *« est destiné à permettre en classe le libre exercice de ce qu'on appelle parfois "la méthode directe" »* (1964, p. 100). Pour H. BESSE *« la différence avec la* méthodologie] *directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension* [des répliques des dialogues] *s'inscrit dans un environnement fictif, simulé audiovisuellement »* (1985, p. 40) : en réalité, nous avons vu que les tableaux muraux directs permettaient comme les films fixes audiovisuels une large ouverture sur l'extérieur.

Comme dans la MD donc, c'est dans la MAV **directement**, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, que le vocabulaire doit être compris ; et c'est **directement** aussi, sans passer par l'intermédiaire de la règle, que la grammaire doit être abordée : *« La grammaire, notre préoccupation constante, s'apprendra par la connaissance intime des textes et par des exercices systématiques de maniements de phrases » (Passport to English,* Livre de l'élève, Avertissement p. 9). Comme chez les méthodologues directs, on retrouve ici le souci de démarquer la MAV de l'empirisme de la méthode naturelle. Mais, contrairement à ce qui se passait dans la MD, où la méthode directe ne constituait qu'une approche (inductive) et débouchait nécessairement dans un second temps sur la réflexion et l'explicitation grammaticales, les méthodologues audiovisualistes vont appliquer une méthode directe intégrale et se contenter chez l'élève d'une saisie intuitive des *« règles ».*

De même, alors que la plupart des méthodologues directs toléraient, voire recommandaient la traduction en langue maternelle comme procédé de contrôle de compréhension (cf. *supra* pp. 84-84), les méthodologues audiovisualistes vont imposer la méthode directe intégrale en enseignement/apprentissage lexical. Leur rigidité sur ce point, qui leur sera reprochée par la suite, est à la mesure de l'importance de cette méthode dans la cohérence théorique de la MAV. Les auteurs de *Vida y diálogos de España I* (A. J. Rojo Sastre, P. Rivenc et A. Ferrer, Didier, 1968) écrivent ainsi dans le *Livre du maître :*

> *Creemos importante aconsejar de nuevo que durante la Explicación no deben hacerse análisis gramaticales ni traducciones. En el caso de una clase con adultos, será útil anunciar esto a todo el grupo, antes de comenzar la primera clase; si algunos insisten pronto lo olvidarán, y empezarán a concentrarse para comprender el sentido del grupo sonoro, cuando se den cuenta de que no se hace caso a su petición. Cuando algún alumno insiste demasiado en esta dirección, es preferible invitarle a quedarse unos minutos al terminar la clase para satisfacer su curiosidad. Este momento puede aprovecharse para insistir en las razones doctrinales y convencerle de que el responsable en el tratamiento es el médico y nunca el enfermo.* (p. 16)[53]

[53] Nous croyons important de rappeler à nouveau que pendant l'Explication on ne doit faire ni analyses grammaticales ni traductions. Dans le cas d'une classe d'adultes, *il sera* utile de l'annoncer à tout le groupe, avant de commencer la première classe ; si quelques-uns insistent, ils l'oublieront vite, et commenceront à se concentrer pour comprendre le sens du groupe sonore, quand ils se rendront compte que l'on ne fait pas cas de leur demande. Si un élève insiste trop dans cette voie, il est préférable de l'inviter à rester quelques minutes après la fin de la classe pour satisfaire sa curiosité. Ce

Comme dans la MD, la mise en application de la méthode directe se réalise grâce à un document de base fabriqué (toujours dialogué dans la MAV) conçu comme la mise en œuvre du vocabulaire et des structures à étudier : dans *Lend me your Ears,* selon J. Guenot, *« chaque narration-dialogue constitue une sorte de fable grammaticale ».* On retrouve la même expression 10 ans plus tard chez l'un des auteurs de *It's up to you* (G. Capelle, D. Girard, J. Capelle, Hachette, 1974) :

> *La plupart de nos leçons sont conçues sous forme de « fables grammaticales ». Ce sont des narrations dialoguées dont le propos est d'être exemplaires. Elles visent à l'édification grammaticale de l'auditoire par imitation. En principe, chacune illustre un point de grammaire, une vertu grammaticale. Cette vertu grammaticale connaît parfois des avatars ; mais elle demeure conforme à son modèle structural d'un bout à l'autre du dialogue.* (D. GIRARD 1974, p. 15)

Les contraintes pesant par conséquent sur ce dialogue de base, qui doit présenter, en raison du rôle assigné à sa mémorisation par les élèves, tout à la fois un certain nombre de mots en rapport avec le centre d'intérêt de la leçon et des variations significatives des structures introduites, donnent souvent aux dialogues de base audiovisuels l'allure didactique peu naturelle qui caractérisait les documents de base directs.

En voici un exemple, non caricatural, dans *Le français et la vie 1* (G. Mauger et M. Bruézière, Hachette, 1971), leçon 5, p.45 :

> Marco : Une *cigarette, Sophie ? Sophie : Oui, merci, Marco.*
> *Marco : Et vous, Karl ?*
> *Karl : Oui, moi aussi, je veux bien.*
> *Marco : Mais je n'ai* pas *de feu. Vous* avez *du feu, Karl ?*
> *Karl : Non, je n'en ai pas non plus.*
> *Marco : Mais Sophie en* a *peut-être ?*
> *Sophie : Oui, j'en ai. Voilà mon briquet.*
> Etc.

Pour éviter cet inconvénient, les auteurs de *VIF 1* avaient choisi de concentrer les variations structurales dans de mini-dialogues spécialisés (les *« mécanismes »*), où la densité structurale atteint celle d'exercices grammaticaux :

> *Présentateur 1 : Vous* avez *des enfants ?*
> *Présentateur* 2 : Oui, nous avons *deux enfants : un fils et une fille. Et vous ?*
> *Présentateur 1 : Nous avons deux filles.*
> *Présentateur 2 : Et vous n'avez pas de fils* ?
> *Présentateur 1 : Non, nous n'avons pas de fils.*
>
> (Livre du maître, Leçon 5, Mécanisme 2, p. 63)

Cette solution sera reprise dans les « *Practice »* de Lend *me your Ears.*

Comme la MD enfin, et à sa suite dans la MA, l'intégration didactique est par conséquent maximale autour de ce document de base. Dans *Passport to English I,* par exemple,

> *les acquisitions nouvelles, mises au point et répétées lors de l'étude des dialogues, réutilisées lors de la phase d'exploitation, puis gravées dans la mémoire par les exercices oraux de fixation, sont reprises par écrit sous des formes très diverses : elles sont donc,* ***à trois reprises,*** *révisées de façon progressive et systématique dans le cadre de chaque leçon. (Conseils pour l'utilisation,* Introduction p. 7)

Aussi les cours audiovisuels exigent-ils de la part du professeur un strict respect de la démarche prévue par les concepteurs : c'est ce que l'on appellera plus tard la *« centration sur la méthode»* [*i.e.* sur le cours], et c'est ainsi que les auteurs de *Die Deutschen Classe de Seconde* (J. Martin et J. Zhenacker, Didier, 1974) annoncent dans leurs *Recommandations d'emploi* avoir varié les matériaux proposés, niais avertissent : *« Il est déconseillé d'utiliser*

---

moment peut être mis à profit pour insister sur les raisons doctrinales et le convaincre que le responsable dans le traitement, c'est le médecin et jamais le malade.

ces matériaux séparément : c'est de leur cohésion et de leur convergence que naît leur efficacité » (p. 3). La précision et la rigidité du *« schéma de classe »* des instructions de 1950 vont se retrouver dans les *« phases de la leçon audiovisuelle »*, et les *« raffinements à perte de vue »* sur l'ordre des phases et leur minutage, que P. DEHEM critiquait en 1959 chez les méthodologues actifs, trouveront leur écho quelques années plus tard chez leurs collègues audiovisualistes. Les premiers cours audiovisuels relèvent sur ce point d'une directivité qui est partout présente à l'époque, non seulement en DLVE, mais en pédagogie générale, et que l'influence de la MAO et de sa théorie psychologique de référence, le béhaviorisme skinnérien, n'a pu que renforcer.

La méthode orale

Par-dessus la MA, qui avait marqué sur ce point une certaine régression (cf. *supra* p. 148, l'*assouplissement de la méthode orale),* la MAV renoue avec la tendance à la méthode orale intégrale dans les tout débuts de l'apprentissage, qui était dans la logique de la MD : l'une des fonctions principales du support audiovisuel y est en effet de suppléer le support écrit, dont il n'était guère possible de faire longtemps l'économie dans la MD, et la forme dialoguée du document de base audiovisuel vise en particulier à faciliter son exploitation exclusivement orale en classe, en fournissant aux élèves les modèles directement réutilisables. Dans la MD, mis à part quelques expériences isolées (comme celle de M. BEC, cf. *supra* p. 87), l'élève était mis en contact avec la forme écrite des acquisitions nouvelles au plus tard à la fin de chaque heure de classe, où il retrouvait la leçon du jour dans son manuel. Les livres de l'élève de *VIF 1* et de *De Vive Voix* (M. Argaud, B. Marin, P. Neveu, Didier, 1972), qui correspondent respectivement à 350-400 et 250-300 heures de cours, ne contiennent par contre aucune transcription graphique des dialogues de base, mais uniquement les reproductions des images correspondantes des films fixes ; la dictée n'est abordée dans ces cours qu'aux leçons 5 ou 6 (soit, à raison de 5-6 heures de classe par semaine, après environ deux mois de cours)[54], et l'exercice de rédaction y apparaît encore beaucoup plus tard : après la leçon 15 pour *VIF 1,* après la leçon 13 pour *De Vive Voix.* Comme pour les méthodologues directs, il s'agit d'abord pour les méthodologues audio-visualistes d'assurer ainsi préalablement les bases d'une bonne prononciation en évitant les interférences de la graphie.

De même que la méthode directe intégrale, la méthode orale intégrale est imposée par les auteurs des premiers cours audiovisuels avec une grande fermeté. *« Pour réussir, il faut accepter d'apprendre d'abord la prononciation : l'écriture viendra beaucoup plus tard »*, écrit J. Guenot dans la Préface de *Lend me your Ears,* en mettant en garde les élèves contre la tentation de regarder les textes des dialogues regroupés à la fin du Livre de l'élève. Et dans une lettre jointe au Livre de l'élève du cours *Audio-Visuelles Anterrichtswerk Deutsch 1* (I. Burgdof, K. Montani *et al.*, Didier, 1962), les éditeurs avertissent les utilisateurs que *« tout exercice supplémentaire* [écrit], *effectué en dehors de la progression méthodique et logique suivie par le professeur, pourrait entraîner chez vous de mauvaises habitudes et vous gêner plus que vous venir en aide. Le professeur est le meilleur juge de la conduite de vos efforts ».*

La méthode active

Les références aux méthodes actives (et aux grands principes de la pédagogie générale) sont quasiment absentes du discours audiovisualiste, sans doute parce que la MAV, comme la MD, correspond à un mouvement de prise de conscience aiguë de la spécificité de l'enseignement des LVE, mais aussi parce que, contrairement à la MD, et à l'instar des premiers CTOP, la construction de la spécificité méthodologique de la MAV se fait surtout en référence aux objectifs et aux situations d'enseignement/apprentissage non scolaires : public adulte, objectif uniquement pratique, cours intensifs ou semi-intensifs.

54 Notons que c'était aussi la durée que M. BEC, en 1909, jugeait optimale pour une approche directe intégrale de la langue.

Il ne fait pas de doute malgré tout que la MAV reprend l'héritage direct de la méthode active, et à travers lui les grands principes que sont la **motivation** des élèves, l'**adaptation** des contenus et des méthodes, et la **progression** : les conseils d'utilisation des premiers cours audiovisuels demandaient par exemple aux professeurs de rappeler les mots connus avant d'expliquer les mots nouveaux, d'expliquer les mots concrets avant les mots abstraits, d'utiliser au maximum l'image avant de recourir à des explications en langue étrangère. On retrouve par ailleurs dans la MAV la conception de l'erreur qui était déjà apparue dans la MD (cf. *supra* pp. 90-91). L'un des principes essentiels de la MAV est que, comme l'écrivait le méthodologue E. BAILLY en 1903 (b) : *« Une langue vivante* [...] *s'apprend en vivant cette langue »* (cité *supra* p. 89) : les auteurs de *VIF 1* développent longuement un tel parallélisme entre le langage comme moyen d'action et l'apprentissage actif de la langue étrangère :

> *Le langage est un instrument, un outil ; c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations. Il exprime aussi bien le monde extérieur que le monde de nos pensées, de nos sentiments, de nos sensations.*
>
> [...] *C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé. Nous voulons que l'élève change, en partie,* de personnage ; *qu'il oublie, en partie, le rôle qu'il joue, depuis son enfance, avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue, pour entrer un peu dans la manière d'être et de parler des Français.* (Livre du maître, p. 23)

Comme la MD, la MAV recherche la sollicitation constante de l'activité de l'élève, dont *« une participation réelle à chaque moment est une des conditions essentielles de la réussite de cet enseignement » (Happy Familles,* Livre du maître, Didier, 1969, p. 15) ; et les caractéristiques principales de la MAV peuvent être rapportées au principe actif, aussi bien :

> – l'utilisation maximale de l'image, dont le pouvoir de motivation a été signalé très tôt par beaucoup de ceux qui l'ont introduit ou voulu l'introduire en DLVE. Ainsi PLUCHE en 1735 :
>
> *Une description qui ne frappe que l'oreille touche beaucoup moins l'esprit que ce qu'on apprendra par le rapport des yeux. Rien n'est ici plus parfaitement d'accord avec les inclinaisons de l'homme et avec l'expérience universelle que de présenter aux jeunes gens de bonnes estampes de la plupart des choses à portée desquelles il n'est pas possible de les mettre.*
>
> – les dialogues de base, montrant des personnages eux-mêmes en action, comme le souhaitaient de nombreux méthodologues directs, et proches des élèves par leur psychologie, leurs préoccupations et leurs activités, afin qu'ils puissent aisément s'identifier à eux : « *Nous avons tenté de rendre les dialogues aussi vivants que possible, afin que les élèves aient envie de les apprendre puis de les "jouer" au besoin. Dans ce but, nous avons choisi des personnages centraux de l'âge de nos élèves »* (L. Dabène, *¿Que tal Carmen?*, Guide méthodologique, A. Colin, 1968, p. 6) ;
>
> – la méthode intuitive en enseignement lexical ou grammatical (voir *infra* La méthode intuitive) ;
>
> – l'identification aux personnages, qui correspond à l'**intérêt** pour ces personnages poussé à son extrême limite : *« L'élève doit absolument sentir qu'il **est** le personnage qui s'exprime sur l'écran : il doit le faire sien au point de ne pouvoir dire autre chose que ce que dit le personnage lorsqu'il se trouve dans la même situation psychologique que lui et de ne pouvoir le dire qu'à la manière même de ce personnage (mots, intonation, gestes) »* (CUREAU J. 1968, p. 10) ;
>
> – la sélection du vocabulaire de base : *« Il y a des mots qui servent sans cesse, d'autres qui servent fort peu. Si l'on veut que le vocabulaire présenté puisse très vite être utilisé par l'élève, il faut d'abord qu'il ne soit pas trop considérable ; il faut lui enseigner et le forcer à employer les mots et les constructions essentiels,* **fondamentaux »** *(VIF 1,* Livre du maître, p. 22) ;

> – et sa présentation à partir de centres d'intérêt : le *Français fondamental* va ajouter au critère de fréquence celui de disponibilité, dont la mise en œuvre aboutit dans les cours audiovisuels à une reprise de beaucoup de thèmes directs (le corps humain, la famille, la maison, les voyages,...).

Pour la sélection des mots *disponibles,* il fut demandé à plusieurs centaines d'élèves entre 9 et 12 ans d'énumérer les mots qui leur venaient en premier à l'esprit lorsque l'on évoquait ces thèmes (16 au total). On retrouvera dans les premiers cours audiovisuels cette tendance signalée dans les cours directs à donner trop d'importance à des activités langagières de nomination et de description du réel. P. RIVENC reconnaît que « *presque tous* [ces centres d'intérêt du Français fondamental] sont *exclusivement descriptifs et incitaient les groupes d'information qui ont répondu aux questionnaires à ne donner que des nomenclatures* » (1979, p. 19). Les images de révision de *Passport to English,* par exemple, ressemblent fortement aux tableaux muraux directs, et les questions posées sur elles dans le manuel visent principalement comme dans la MD au réemploi lexical. Pour une même critique antérieure des CTOP, cf. BREAL M. 1893 cité *supra* p, 131, et des cours directs, voir *infra* MARCHAND L. pp. 225-226).

La méthode interrogative

Elle est utilisée, plus systématiquement encore que dans les textes de base des manuels directs, dans les dialogues des cours audiovisuels, dans lesquels la densité des questions-réponses des personnages, outre qu'elle leur donne une allure plus vivante, permet de faire apparaître des variations structurales significatives (changements dans la morphologie verbale et pronominale, dans l'ordre des mots,...). Comme la MD, la MAV donne à l'explication, dans la mesure du possible, la forme d' *« un dialogue constant entre le professeur et la classe » (Tú también I,* L. Dabène, A. Raveau *et al,* A. Colin, 1976, Guide méthodologique, p. 19). Et pour les auteurs de *Happy Familles* (C. O'Neil, D. Robinson et A. Lesage), « *les questions et réponses sont l'architecture de l'explication, elles la structurent pour les élèves* » (Livre du maître, Didier, 1969, p. 16). Selon J. CUREAU :

> *Si l'explication est bien conduite, c'est-à-dire si elle est* à *la fois minutieuse, progressive, sobre et bien centrée sur la situation, si les questions sont habilement mises en œuvre, un véritable dialogue s'engage entre le professeur et l'élève d'une part, entre le magnétophone et l'élève d'autre part, afin de permettre à l'enfant, par touches successives, de parfaire sa connaissance globale de la phrase* (1971, p. 13).

Schweitzer, Pinloche, Godart, Hovelaque, Bailly et tous les méthodologues directs, et même Marchand, Roy, Gromaire et autres premiers expérimentateurs des « *machines parlantes »,* auraient été sûrement surpris comme moi-même – voire scandalisés – de ce que l'on puisse parler de *« véritable dialogue »* entre un élève et un magnétophone ! Il y a là une sorte de fascination ingénue devant la technique, très fréquente dans les débuts de la MAV, et que l'on retrouve actuellement chez certains utilisateurs de l'EAO (enseignement assisté par ordinateur).

Cette forme dialoguée se retrouve dans beaucoup d'activités d'exploitation de la classe audiovisuelle, que ce soit dans les sollicitations du professeur lors des passages au style indirect, des descriptions d'images, résumés, etc., ou encore dans les exercices grammaticaux proposés par le cours. Le schéma questions-réponses sera spontanément adopté par les concepteurs de *VIF 1* dans les *« conversations d'exploitation »* publiées en 1961, et que H. BESSE présente ainsi en 1985 : *« Aux trois dialogues de la version primitive* [de *VIF 1,* celle de 1958] *sont ajoutées* [dans la version de 1961] *des* ***conversations*** *destinées à aider le professeur dans son exploitation du sketch et du ou des mécanisme(s) : il s'agit d'un jeu de questions-réponses ou de réponses-questions entre le maître et les étudiants, à propos de leur contenu, qui n'est pas sans rappeler la méthod[ologie] directe »* (p. 61). C'est encore à ce schéma questions-réponses qu'auront recours les concepteurs des exercices de laboratoire ajoutés à *VIF en* 1967.

Voici un exemple de ces exercices, sur le comparatif de l'adverbe, le modèle donné étant *«* Paul *court plus vite que Catherine » :*

> *3. Michel marche vite dans la rue. Mais les jambes de Catherine sont plus petites. Elle n'est pas contente*. *Michel marche vite ?*
> → *Oui, il marche plus vite que Catherine.*
> *4. Jacques est français. Il parle vite. Robert n'est pas français. Il ne parle pas vite. Jacques parle vite ?*
> → *Oui*, *il parle plus vite que Robert.*

La filiation entre la MD et la MAV est d'autant plus nette sur ce point que la méthode interrogative était beaucoup moins développée dans la MAO. C'est d'ailleurs, implicitement mais très clairement, aux exercices structuraux audio-oralistes que veulent par ce procédé s'opposer les auteurs des exercices de laboratoire de *VIF 1* :

> *Nos exercices visent à rendre réflexes, en les faisant pratiquer dans des exemples multiples et variés, les mécanismes de base de la langue. Mais nous n'avons pas voulu que cette acquisition se fasse* sans *la participation consciente et intelligente de l'élève.*
>
> [...] *Aussi avons-nous écarté, par exemple, les exercices qui, sous prétexte de mécaniser en série une construction, obligent l'élève à faire abstraction de ses données subjectives pour répondre successivement et indifféremment :* Je suis grand, je suis petit, je suis américain, je suis français, je suis grec, etc. *Nous avons donc fait appel à* ***d'autres procédés qui répondent aux principes mêmes de VOIX ET IMAGES DE FRANCE, à savoir : la mise en situation du dialogue, c'est-à-dire des échanges questions-réponses****. (VIF 1*, Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître p. 14, je souligne)

Plus facilement que la méthodologie directe toutefois, la méthodologie audiovisuelle permet d'éviter la dépendance envers le professeur que ne manque pas de provoquer, comme l'avaient senti certains méthodologues directs, l'emploi systématique en classe de la méthode interrogative : le support audiovisuel, plus « présent » entre le professeur et les élèves qu'un simple manuel, offre plus d'occasions, lors des descriptions d'images, narrations ou dramatisations par exemple, de rompre leur constant face-à-face verbal (avec le risque, qui n'a pas été toujours évité, de passer ainsi d'une « centration sur le professeur », comme dans la MD, à une « centration sur le cours »).

Alors que dans la MD la rigidité du schéma questions-réponses ne se relâchait que progressivement, au fur et à mesure des progrès des élèves, c'est dans la MAV **à la fin de chaque leçon** qu'est prévue dès les tout débuts de l'apprentissage une phase de *« transposition »* ou d' « *expression libre »*, dans laquelle aussi bien le support visuel que le professeur sont censés s'effacer pour laisser place à l'expression spontanée des élèves.

La méthode intuitive

On assiste dans la MAV, en enseignement lexical et grammatical, à une reprise de la méthode intuitive dont nous avons vu l'importance aussi bien dans les sources que dans l'élaboration théorique de la MD.

De même que le texte direct, *« ainsi composé, que mots et formes caractéristiques reviennent constamment, encadrés chaque fois dans un décor différent qui en fait saisir la valeur et la note exactes »* (L. Ritz, *Jack the naughty Boy Classe de 6e,* Hachette, 1910, Préface p. II), de même le dialogue audiovisuel est-il conçu pour « *illustrer, dans un contexte qui les rende intuitivement intelligibles, un certain nombre de "mots" usuels nouveaux » (Also los!* Classe de 5e, Fichier du maître, J. Chassard, V. Schenker, Hachette, 1976, p. 5). Et la manière dont M.-M. CHICLET-RIVENC présente le travail d'explication tel qu'il était réalisé dans les premières classes de *VIF 1* rappelle très fortement celle dont les méthodologues directs présentaient et justifiaient la méthode intuitive :

> *Il entrait dans ce travail de la méthode certes, en particulier au niveau du découpage des énoncés et de l'ordre dans lequel on abordait ce découpage, mais aussi beaucoup d'intuition et de travail d'équipe, La compréhension s'élaborait par un dialogue entre le professeur et le groupe* [d'élèves] qui *s'appropriait les phrases progressivement, certains avant d'autres, avec plus ou moins de sens de la langue.* [...] *Cette approche intuitive et pragmatique de la langue était, en fait, très efficace. En apprenant à sentir*

> *la langue « de l'intérieur », en s'entraînant à accepter le flou de certains mots ou expressions encore mal cernés, les élèves acquéraient un sens linguistique qui facilitait leurs progrès ultérieurs.* (1984, p. 190)

L'image audiovisuelle, de son côté, poursuit la tradition des images directes (dessins dans les manuels et surtout tableaux muraux) comme auxiliaires de la leçon de choses, en visualisant certains référents du dialogue de base (objets réels, mouvements, personnages, etc.). L'utilisation, à l'intérieur des images représentant la situation de communication, de bulles d'images renvoyant elles-mêmes au contenu des répliques, procédé inconnu dans la MD, élargit encore ces possibilités de représentation concrète. L'image audiovisuelle permet ainsi au professeur, selon J. GUENOT, d'éviter les *« pitreries »* auxquelles il était condamné dans la MD : « *L'image aura donc, sur la formule du colloque traditionnel, l'avantage de fournir un élément de référence objectif. Grâce à elle, la maître n'a plus besoin, dans sa classe, d'être un mime de talent, doublé d'un dessinateur expressif. Il cesse d'être, alternativement, sujet et objet. La machine se charge de représenter. Au maître de nommer. »* (1959, p. 371)[55]

La poursuite de cette tradition directe, ainsi que l'importance du vocabulaire concret se rapportant aux différents centres d'intérêt retenus par le *Français fondamental,* expliquent le goût prononcé de leçons de choses directes dans certaines leçons audiovisuelles. Le dialogue de la leçon 7 de *VIF 1* (*« Paul et Catherine dessinent »*) est souvent cité à ce sujet (par ex. par MOIRAND S. 1974) comme exemple particulièrement frappant, parce que les personnages, comme les élèves dans les débuts de l'enseignement direct, y effectuent des séries d'actions qu'ils énoncent simultanément :

> *Catherine : – Regarde, Paul. Je dessine un vieux bonhomme, La tête..., le nez..., les yeux..., la bouche.*
> *Paul : – Et les dents ?*
> *Catherine : – Les voilà. Maintenant, je dessine les oreilles..., la barbe..., les cheveux.*
> *Paul : – Et la langue ?*
> *Catherine : – On ne la voit pas.*
> *Paul :* – Mais si, regarde *mon dessin. Ici, on voit bien la langue.*
> *Catherine : – Il est très laid ton dessin. Où sont les yeux du bonhomme ?*
> *Paul :* – Attends *un peu : l'œil droit est fermé, l'œil gauche est ouvert. Je continue : le cou..., les épaules..., la poitrine..., le ventre..., les bras..., les jambes..., les pieds.*
> Etc.

Il était déjà fait grand usage dans la MD de l'explication **par la situation** :

> – par la situation de classe elle-même, d'abord, ou par les situations créées en classe. Procédé qui peut nous paraître très artificiel maintenant, mais qui, rappelons-le, permettait aux méthodologues directs d'échapper aux procédés traditionnels de listes de mots et de paradigmes verbaux, et d'enseigner les formes linguistiques *« en situation »*, ou, pour reprendre l'expression de E. GOURIO (déjà citée *supra* pp. 56-57), « *dans des phrases vécues » ;*
>
> – puis par les situations suggérées dans les tableaux muraux ;
>
> – enfin par les situations évoquées dans les textes étudiés ou par le professeur lui-même. Voir *infra* p. 226 les *« situations psychologiques »* proposées par L. MARCHAND comme base de l'enseignement. Pour ce méthodologue en effet, *« le mot ne vit que dans la phrase et la phrase elle-même n'a de valeur que par la situation qui l'explique. »* (1914, p. 443)

Ce procédé intuitif d'explication va être utilisé encore plus systématiquement dans la MAV, grâce à l'association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. Pour les concepteurs de *VIF 1*,

[55] À propos de l'utilisation de l'image audiovisuelle par les professeurs, on pourra se reporter à l'enquête auprès de professeurs d'anglais de classes de 6e réalisée par le Centre Départemental de Documentation de Bourges (CDDP BOURGES 1976).

> *ces situations* [des dialogues], *présentées en images, constitueront le point de départ :* le *premier temps de la communication, qui est prise de conscience d'une réalité différente, qu'on va chercher* à *comprendre, à assimiler, avant de s'identifier en partie à elle.*
>
> *Le langage viendra plus tard s'insinuer dans cette situation, et l'exprimer en un système sonore différent du système familier à l'élève, mais que l'association avec la situation comprise rendra plus accessible.* (Livre du maître, pp. 23-24)

L'image audiovisuelle ne pouvant pas tout représenter, les conseils d'utilisation des cours audiovisuels prévoient pour l'explication par le professeur des dialogues de base, après épuisement des possibilités offertes par l'image, le recours comme dans la MD aux situations créées ou évoquées en classe, au dessin, ou encore aux mimiques et aux définitions en langue étrangère. Les auteurs de *VIF 1* donnent dans le Livre du maître les conseils suivants pour la phase d'explication :

> [Le professeur] refait devant les élèves, *quand cela est possible (ou les fait exécuter par les élèves), les gestes des personnages, qui peuvent n'avoir pas été compris sur le dessin.* [...]
>
> *Exemple : Leçon 9. « Attention, il* [le chat noir] va *tomber », mettre un livre en position instable au bord d'une table.*
>
> *Il recrée en classe une situation si le sens peut être compris par analogie.*
>
> *Exemple : Leçon 11. L'agent dit au cycliste, en lui montrant les voitures derrière lui : « Vous gênez les voitures ». Il* [le professeur] fait placer *X devant la porte et dit à Y de sortir. Il ne peut pas : « Monsieur X, vous gênez monsieur Y ».* [...]
>
> *Il fait de rapides croquis au tableau noir.* (p. 29)

Pour les auteurs de *Happy Families,* cependant – et leur remarque est très significative du poids de l'intégration didactique autour du support audiovisuel dans la MAV –, *« si l'image est explicite, il est inutile d'avoir recours à la mimique qui dévalorise l'image aux yeux de l'élève. »* (Livre du maître, Didier, 1969, p. 16)

Là où la MAV semble rompre réellement avec la MD, c'est, sous l'influence probable de la MAO comme nous l'avons vu précédemment, dans la censure qu'elle impose sur toute explicitation en enseignement grammatical. Mais malgré la reprise, par certains méthodologues audiovisualistes, de la théorie béhavioriste sur l'acquisition inconsciente des automatismes, **les exercices structuraux ont fonctionné en réalité** – et c'est sans doute l'une des raisons qui explique leur rapide adoption par les premiers cours audiovisuels **– comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical**.

Cette constatation a déjà été faite par H. BESSE en 1985, et illustrée par l'analyse de deux exercices structuraux tirés de *La France en direct* (J. et G. Capelle, Hachette, 1969) et *Le Français et la Vie* (G. Mauger, M. Bruézière, Hachette, 1971) : de telles structures, conclut H. BESSE, « *ne relèvent pas d'une réalité psycholinguistique mais sont des artefacts des modèles linguistiques qui les sous-tendent. Elles constituent des équivalents des règles grammaticales traditionnelles. Et en tant que telles, elles ne peuvent, à notre avis, être apprises sans une certaine conscience des hypothèses linguistiques qui les sous-tendent. » (1985, p. 82)* Aussi, dans les exercices structuraux, *« la grammaire implicite est, en fait, un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible. » (id.,* p. 86)

Si l'on veut bien les relire attentivement, c'est d'ailleurs de cette manière que certains auteurs de cours audiovisuels concevaient explicitement à l'époque leurs exercices structuraux. Ainsi les auteurs de *Le Français et la Vie,* cours dont H. BESSE tire précisément l'un de ses exemples, qui écrivent dans leur Guide pédagogique :

> *Au cours de l'exercice* [structural], *des habitudes se créent. Par exemple, une certaine manière de choisir et d'agencer spontanément les mots. À travers les situations parallèles de l'exercice, l'élève prend conscience d'une certaine constante, d'une organisation générale de la langue indépendante du sens de ces situations. Le*

> *problème n'étant pas de comprendre, le travail du professeur va consister non à expliquer, mais à faciliter,* au *cours des exercices,* ***l'analyse implicite, la saisie intuitive des structures****.* (p. 36, je souligne)

Les méthodes imitative et répétitive

Elles sont dans la MAV difficilement séparables, dans la mesure où, sous l'influence de la MAO, une partie significative (plus ou moins importante selon les cours et les professeurs utilisateurs) du travail d'assimilation linguistique va être confiée à des activités intensives d'**imitation/répétition de modèles**.

La correction phonétique, tout d'abord, se fait à partir de répétitions systématiques par chaque élève de chaque réplique du dialogue de base, et elle est regroupée à cet effet dans une phase spéciale du schéma de classe située après la présentation et l'explication. Cette phase est d'ailleurs appelée de *« répétition »* par les auteurs de *VIF 1,* et est utilisée simultanément en vue de la mémorisation du dialogue.

Bien que peu de cours audiovisuels proposent des exercices systématiques d'entraînement phonétique sur le modèle des exercices structuraux (comme par exemple *La France en Direct 1),* les méthodologues audiovisualistes, en raison du développement de la phonologie en Europe à partir de la fin de la Première Guerre mondiale, se montrent plus sensibles que leurs homologues directs aux possibilités d'application de la phonétique. Contrairement à ce qui s'était passé dans la MD, la démarche synthétique s'impose, l'accent étant mis au départ plus sur le respect du rythme et de l'intonation que sur la correction des phonèmes isolés. À l'image de certains cours audio-oraux, certains cours audiovisuels proposeront d'ailleurs les textes des dialogues accompagnés de leurs schémas intonatifs, et parfois de leur transcription phonétique (*La France en Direct I et Le Français et la Vie,* par exemple).

En ce qui concerne la correction des phonèmes, aux techniques de correction articulatoire, connues depuis la MD, viennent s'ajouter dans les cours influencés par la MAO :

> – les techniques apportées par le structuralisme, en particulier les exercices de discrimination auditive et de prononciation sur les oppositions de *« paires minimales » : ils ont/ils sont ; rateau/radeau ; avalé/affalé,* etc. ;
>
> – et, dans le cas des cours du CRÉDIF, une méthode plus globaliste et plus orientée sur le problème de la rééducation auditive, la *« méthode verbo-tonale »* de Petar Gubérina, qui est présentée comme l'application à la correction phonétique de sa théorie structuro-globale.

Nous avons vu qu'au début du siècle déjà, les phonéticiens, suivis par quelques méthodologues directs, insistaient sur la nécessité de « guérir » d'abord chez les élèves leur surdité aux sons inconnus de la langue étrangère. Ils pensaient pouvoir y parvenir par un enseignement raisonné de l'articulation. Dans la « méthode verbo-tonale », *« c'est en modifiant la position prosodique ou le contexte acoustique du son fautif, ou en déformant le modèle dans le sens opposé de la faute, que s'opère le renforcement des caractéristiques mal perçues »* (GALISSON R. 1976, p. 589).

Comme dans le cas de la MD, le manque de formation correspondante de la plupart des professeurs laisse cependant supposer que la « méthode imitative naturelle » (cf. *supra* chapitre 2.1.8 et début du chapitre 2.2.6) est restée la plus utilisée dans la pratique des classes audiovisuelles.

En enseignement grammatical, on retrouve dans la MAV les méthodes imitative et répétitive dans les exercices de mémorisation/dramatisation du dialogue de base et dans les exercices structuraux, qui pouvaient être réalisés à partir de stimuli oraux (au laboratoire par ex.) ou écrits (productions à partir des tables structurales données dans le Livre de l'élève). Ces deux types d'exercices étaient eux-mêmes présentés comme solidaires par les auteurs de *VIF 1* :

> *L'utilisation* [des exercices pour le laboratoire de langues] *doit se faire en étroite liaison avec la méthode. En effet,* [...] *l'élève ne pourra passer à la généralisation d'une forme présentée dans un exercice que s'il a en mémoire la phrase clef telle qu'elle lui est apparue dans la leçon – faute de quoi il aura à fournir un effort d'analyse*

> *et de synthèse qui nuira à la spontanéité et à la qualité de* sa *réponse comme à sa bonne .* (Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître p. 13 ; on notera la similitude de ces « phrases clefs » avec les « mots clefs » utilisés dans la MD pour la correction phonétique).

Contrairement à ce qui s'était passé dans la MD en effet, le contrôle lexical et la censure de l'explicitation grammaticale vont permettre à la MAV de développer **la répétition intensive en vue de l'acquisition des mécanismes**, dont certains méthodologues directs avaient ressenti la nécessité sans pouvoir la mettre en œuvre.

On parle désormais de l'acquisition des *« automatismes »*, le terme d' *« automatisation »* faisant son apparition à côté de ceux de *« fixation »* et d' *« assimilation »,* déjà utilisés comme nous l'avons vu par les méthodologues directs. Bien que l'usage de ces trois termes soit resté assez fluctuant, il me semble logique de rapporter la fixation à la mémorisation (dans les répétitions/dramatisations du dialogue de base), l'automatisation à l'acquisition ponctuelle des mécanismes (dans les exercices structuraux), et l'assimilation à l'appropriation, au transfert (dans l'expression libre).

L'influence de la MAO sur ce développement de la répétition intensive n'a pu se faire autant sentir à mon avis que parce qu'elle venait renforcer une tendance déjà présente dans les origines et dans la logique de l'élaboration interne de la MAV. Les limites de cette influence audio-oraliste sont en effet bien visibles dans l'organisation elle-même de cet enseignement audiovisuel.

La MAV d'une part n'applique pas la progression linéaire stricte de l'enseignement programmé, qui n'est concevable que si la mémorisation des phrases modèles et les exercices structuraux sont supposés assurer ponctuellement une assimilation définitive des formes linguistiques introduites. Non seulement parce que les méthodologues audio-visualistes ont choisi la présentation par dialogues, mais aussi parce qu'ils maintiennent un certain équilibre entre la répétition intensive et la répétition extensive. La nécessité des révisions est prise en compte même dans *VIF 1,* cours conçu pourtant à l'origine non pour des situations d'enseignement/apprentissage scolaires (où la déperdition des acquis est si importante que la nécessité des révisions s'impose d'elle-même), mais pour une utilisation intensive ou semi-intensive avec des adultes. Il est ainsi recommandé au professeur au cours de la phase d'exploitation d'utiliser et de faire utiliser *« le vocabulaire de la leçon et des leçons antérieures » ;* et les *« conversations d'exploitation »* de l'édition de 1961 (cf. *supra* La méthode interrogative) devaient l'aider à *« orienter les révisions journalières, hebdomadaires ou générales ».*

D'autre part, et contrairement encore à leurs homologues audio-oralistes, les méthodologues audiovisuels prévoient, entre les activités de réemploi très dirigé (répétitions/-dramatisations des dialogues de base et exercices structuraux) et celles de réemploi libre (dans la phase dite d' *« expression libre »*), toute une série d'activités intermédiaires de réemploi semi-dirigé – en particulier description et commentaire des images, commentaire des dialogues et des personnages, résumé-récit (la *Nacherzälung* chère aux germanistes), etc. –, qui rappellent le commentaire dialogué et son contrôle dans la MD et la MA, et vont jouer dans la MAV un rôle charnière entre la « répétition reproductrice » et la « répétition re–productrice » (voir *supra* pp. 107-109).

Contrairement aux concepteurs de cours audiovisuels plus influencés par la MAO, cependant, et pour qui « *l'activité fondamentale est, de toute évidence, l'assimilation du sketch, en association étroite avec l'image » (Wir lernen Deutsch 1,* Nathan, 1972, Livre du professeur, p. 6), les méthodologues du CRÉDIF ont insisté dès le départ sur le rôle essentiel de ces activités de réemploi semi-dirigé et libre :

> *Les multiples moyens d'associer la langue orale et la réalité sous leur forme structurale ne sont que des procédés de présentation. L'élève qui* a *ainsi assimilé les groupes sonores structuraux associés aux situations données par les images, doit devenir capable d'utiliser, le plus tôt possible, ces éléments sonores dans des situations parallèles. Enfin, il devra aussi pouvoir utiliser sans l'aide de l'image et en se mêlant* à la *réalité quotidienne, les éléments structuraux acquis pour les combiner dans des*

> *phrases originales : donc devenir à son tour créateur de façon aussi spontanée que possible. (VIF 1*, préface p. 25)

Sur le plan de l'enseignement grammatical, la MAV adopte donc une position qui, compte tenu du contexte méthodologique de l'époque (dominé par le béhaviorisme skinnérien), s'avère en définitive à l'analyse assez équilibré et réaliste : l'héritage direct, à mon avis, a pu d'autant mieux jouer un rôle dans cette modération qu'il ouvrait des possibilités d'intégration méthodologique (sinon théorique) des exercices structuraux.

4.2.1.2. Le prolongement

La MAV se situe aussi **dans le prolongement de la MD**, dans la mesure où ses principales innovations constituent en partie des tentatives de solution aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs.

La meilleure manière d'illustrer ici ce mode de continuité entre la MD et la MAV, tout aussi important que les emprunts ou les développements analysés précédemment, me semble être de présenter les propositions faites par L. MARCHAND dans les années 1910-1914, années qui correspondent chez les méthodologues directs, comme nous l'avons vu, à une période d'évaluations, de bilans, voire de remises en question après les premiers résultats très décevants obtenus par la nouvelle méthodologie officielle dans l'ensemble du cursus scolaire.

Ce méthodologue est en effet l'un des rares à ma connaissance (avec L. Ritz, que j'aurai l'occasion de citer dans la suite de ce chapitre) à ne pas imaginer les solutions aux problèmes de la MD en termes de régression (*i.e.* dans un retour partiel à la MT), mais au contraire en termes d'innovation. Ses idées seront développées dans une série d'articles (1910, 1911 et 1914), et mises en pratique dans sa *Méthode intuitive illustrée* pour l'enseignement de l'allemand (Larousse, 1915), prototype des cours *La famille Dupont* (Imp. de Mersch, 1920-1923) pour l'enseignement du français langue étrangère, et *Die famille Millier* (Larousse, 1925).

Entre temps L. Marchand était devenu directeur du Centre culturel français de Kyoto, au Japon. Le cours *La famille Dupont,* à peine remanié, est encore de nos jours réédité et utilisé dans le *Cours de langue et de civilisation françaises de la Sorbonne*. Voir *supra* p. 96 pour la conception de l'image dans ce cours, et la reproduction de l'un de ses dialogues illustrés en Annexe 4.

À partir d'une analyse critique des principes, des cours et des résultats de la MD, L. MARCHAND propose ainsi :

1. Une utilisation plus systématique des auxiliaires oraux et visuels.

Selon lui, « *la méthode directe ne tire que très insuffisamment parti de ce qui devrait être ses plus précieux auxiliaires : le dessin et le phonographe*» (1910, p. 450). Le dessin est utilisé dans son premier cours, comme le voulaient déjà les méthodologues directs mais beaucoup plus systématiquement, pour rendre les textes *« immédiatement intelligibles »* (*id*., p. 451). Quant au phonographe, L. MARCHAND comme nous l'avons vu n'est pas non plus le seul à l'utiliser à l'époque ni le seul à avoir l'intuition que l'apprentissage des mécanismes gagne à être lui-même mécanique ; mais il est le premier à ma connaissance à relier l'une et l'autre chose, et à penser que l'automatisme de la machine parlante est le moyen idéal d'acquisition des automatismes oraux (voir la citation *supra* p. 112).

2. Une présentation des formes linguistiques dans des situations dialoguées mettant en scène des personnages psychologiquement typés

Rejoignant une critique que nous avons déjà vu apparaître chez M. BREAL en 1893, L. MARCHAND reproche à la MD « *la disproportion flagrante entre les termes concrets et abstraits »*, qui fait qu' *« on ne l'habitue pas* [l'élève], *dès l'abord, à échanger des idées avec ses semblables, mais à monologuer sur des choses »* (1910, p. 441). Aussi propose-t-il de baser l'enseignement sur des *« situations psychologiques » :*

> *Mais comment introduire, faire vivre, dès le début, le vocabulaire abstrait ? Ce genre de mots ne trouve son application que dans des situations psychologiques. Or les*

> *méthodes directes ne disposent pour exprimer ces situations que de noms propres, vides de sens, ou de vagues fantômes de personnages. [...] Le vocabulaire psychologique des élèves ne gagnera en étendue et en profondeur que s'ils sont mis directement, comme dans la vie, en présence de nombreux individus dont ils reconnaîtront facilement les traits, dont ils saisiront aisément le caractère, et dont la description se déroulera dans des situations attachantes et variées.*
>
> *Une méthode d'enseignement de langues vivantes sera donc à ses débuts, c'est-à-dire avant la lecture des textes, un petit roman à plusieurs acteurs, nettement dessinés au moral comme au physique.* (1910, pp. 442-443)

L. Ritz va appliquer la même idée dans son cours *Jack, the naughty Boy* (1910), qu'il présente ainsi :

> *La grande valeur de la Réforme de 1902 est d'avoir introduit la vie dans l'étude des langues vivantes. Cette vie, nous avons essayé de la mettre, non seulement dans le mouvement et le geste, mais dans le sujet même de notre enseignement.*
>
> *Les matières du programme, ordinairement découpées en leçons qui se font suite sans lien apparent, font ici place à un récit de longue haleine. L'enfant aime bien les histoires ; les plus longues sont celles qu'il aime le mieux, et il n'apprend qu'en s'amusant.* [...] *Pas de « matières » disposées en ordre factice et digérées par à-coups ; pas de « vocabulaire » ramené plus ou moins à une nomenclature aride ; mais la vie, avec son développement naturel et ses imprévus suggestifs, son relief saisissant et son enseignement concret. »* (p. I)

La dramatisation des dialogues et l'identification aux personnages, dont certains méthodologues directs avaient compris tout l'intérêt, va être permise par ces textes de base présentant des *« situations psychologiques »*. On voit déjà, dans les lignes ci-dessous qu'écrit M. GIRARD en 1884, comment ces techniques sont reliées à la méthode active et impliquent une modification du rôle du professeur, voire, comme le prétendront certains méthodologues audiovisualistes, une modification de son statut.

> *Le goût de l'action, de la mimique est, en effet, une des passions les plus vives, les plus générales de l'enfance, et c'est là pour notre enseignement une bonne fortune. Car, si nous savons l'exploiter, il peut nous être un auxiliaire précieux. Arrangeons de petits dialogues par demandes et réponses très courtes et très faciles. Prenons pour fond de ces petites* scènes *les incidents de l'heure présente, les événements qui reviennent chaque jour* dans *la vie de l'enfant. Donnons à nos petits comédiens un petit rôle, un tout petit bout de rôle dans ces petites pièces dont ils seront les héros. Que le professeur ne soit pas toujours un des personnages, qu'il accepte le modeste, mais utile rôle de souffleur.* (p. 110)

3. Une programmation de l'enseignement facilitant au maximum l'**apprentissage,** et en particulier évitant dans la mesure du possible toute erreur de la part des élèves (voir déjà sur ce point *supra* pp. 90-91) :

> *La vie* a *naturellement du temps et des efforts à perdre. Mais tout autre chose est la situation du maître dans sa classe. Il n'a que très peu d'heures devant lui, et ses élèves sont assez âgés pour s'adapter très rapidement aux mots et aux règles qu'on mesure à leur taille. Il est donc psychologiquement contraint de suivre le plus court chemin de l'expérience, c'est-à-dire une gradation des difficultés qui éloigne de tout ce qui, dans la pratique journalière, serait une cause de retard, de faux pas, de tâtonnements ou d'erreurs. Contrairement aux procédés empiriques de la méthode directe, il replacera l'élève dans les conditions psychologiques d'ordre et de régularité qui conviennent à l'acquisition de toute langue vivante.* (MARCHAND L. 1911, p. 14)

4. Une limitation et une gradation lexicales *« qui permettent d'échapper enfin à l'arbitraire le plus subjectif et le plus désordonné »* (1910, p. 441) : *«Nous ne pouvons songer à enseigner tout de suite tous les mots. Nous serons donc obligés de choisir certains d'entre eux, de les présenter dans un certain ordre, et d'écarter momentanément les autres »* (MARCHAND L. 1910, p. 440).

À propos de l'arbitraire de la sélection lexicale dans la MD, L. MARCHAND cite le cas d'un cours direct qui *« dès les premières pages, oblige des débutants de 11 ans à retenir le mot de "Stachebchweinborte" (épine de porc-épic),* [...] *dont l'utilité n'apparaîtra pas à tout le monde si pressante. Que de "Stachebchweinborte" intempestives dans toutes les méthodes directes que* nous connaissons ! ». A. BAIN avait déjà parlé en 1879 des auteurs anglais qui tentaient *« d'appliquer la statistique à l'étude des mots, et de déterminer leur importance relative d'après la fréquence avec laquelle, ils se présentent. »* (pp. 238-239)

Pour corriger ce défaut direct, L. MARCHAND propose d'utiliser le critère de *« coefficient d'usage » :*

> *Afin d'assurer en effet l'utilisation progressive du vocabulaire, la méthode intuitive illustrée attribue à chacun des mots de chaque langue un chiffre qui indique la fréquence de son emploi et ne les introduit que dans leur ordre de nécessité. Elle donnera, par exemple, en français le coefficient 1 à :* père, mère, maison, aller, venir, prendre ; *2 à :* nommer, presque, peut-être, attaquer, défendre ; *3 à :* reconnaître, accompagner ; *4 à* : distance, création ; *5 à* : circonstance, étinceler, vibrer ; *6 à* : grenouille, salutaire, immensité ; *7 à* : primordial, sortilège ; *8 à :* instaurer ; *9 à* : crotale. [...] *Les premiers termes enseignés constituent donc la monnaie courante de la vie, la langue des relations sociales. C'est du terrain solide sur lequel pourront germer et s'épanouir les œuvres littéraires ou scientifiques.* [...] *Ainsi les élèves se hausseront graduellement du langage courant à la langue écrite, aux termes techniques, aux nuances et au style.* (1910, pp. 441 442)

L. MARCHAND ne disposait évidemment pas des moyens théoriques et pratiques de mener de façon réellement scientifique une étude de fréquence lexicale aussi raffinée. Son intuition, si on se limite aux seuls exemples donnés ici, se révèle assez juste puisque les six mots qu'il affecte du coefficient 1 se retrouvent tous dans les listes du *Français fondamental Premier degré,* et les sept affectés des coefficients 2 ou 3 dans celles du premier ou du second degré. Notons aussi que sa conception du lexique le plus fréquent correspond à celle du *Français fondamental :* une sorte de « tronc commun » permettant par la suite, par enrichissement et différentiation, l'accès à la langue scientifique ou littéraire. Une telle conception était d'ailleurs présente dans l'instruction de 1902.

5. Une gradation grammaticale « *rigoureuse* » qui se veut une progression d'apprentissage.

Alors que dans la MD, *« c'est au petit bonheur et d'après des lectures sans lien grammatical que se donnent les explications de la syntaxe »* (1910, p. 445), la grammaire y devenant *« sans limites, sans groupements, et sans progressions »* (1911, p. 17), L. MARCHAND propose dans sa *Méthode intuitive illustrée « des cycles grammaticaux, des cadres qui coordonnent les règles, et des séries verbales qui les étagent selon leur degré de complication » (ibid.).*

La rigueur de la gradation ne doit pas empêcher cependant d'introduire *« des expressions grammaticales compliquées qui pourtant rendraient les plus grands services » (id. p.* 18). Un autre professeur, M. Schlienger, commente ainsi cette idée au cours d'une discussion à la suite d'une conférence de L. MARCHAND (1914) : *« On peut employer dès le début des formes grammaticales dont on ne rend pas compte à l'élève, qu'il emploie par imitation.* [...] *des expressions synthétiques que l'élève conçoit d'abord comme un tout, qu'il ne décomposera et n'analysera que plus tard » :* il y a là me semble-t-il une annonce de la notion d' « acquisition globale », qui permettra aux méthodologues audiovisualistes d'introduire des mots ou des structures nécessaires au naturel des dialogues ou aux nécessités des situations sans pour autant remettre en cause la gradation générale du cours.

Ce chapitre a voulu montrer la filiation entre la MD et la MAV : au-delà même des similitudes fondamentales, les innovations de la seconde peuvent s'interpréter comme des solutions proposées aux problèmes rencontrés par la première ; et le fait que les méthodes directe, orale et intuitive tendent dans la MAV à devenir intégrales me paraît autoriser à la qualifier – bien plus justement que la MAO – de « méthodologie super-directe ».

La MAV n'a pu être présentée et vécue comme révolutionnaire que par rapport à la MA, qui semblait sclérosée dans un milieu scolaire peu propice aux innovations, ainsi qu'en raison *« d'une certaine tendance très à la mode à condamner le passé du haut de nos acquis actuels qui ne sont rien d'autre, à l'évidence, que la conséquence de demi-échecs antérieurs »*. La citation est de J. CORTES (1981, p. 20), alors directeur du CRÉDIF, et qui vise par ces mots les détracteurs de la MAV SGAV (structuro-globale audiovisuelle) ; mais un tel jugement s'applique tout aussi bien, me semble-t-il, aux promoteurs de la MAV des années 1950 et 1960, qui dans l'enthousiasme de leur entreprise et la conviction – justement ressentie – d'être les protagonistes d'une rénovation historique de l'enseignement des LVE, ont eu tendance à mettre l'accent dans la MAV sur les seules ruptures au détriment des continuités. On peut penser de la MAV, qui a envahi l'Enseignement scolaire français dans les années 1970, ce que dit H. BESSE de la notion d'interaction, sur laquelle se sont cristallisées pour une bonne part la recherche et l'innovation présentes en DLVE, mais qui lui semble déjà contenue dans la MAV SGAV : *« Si* [elle] *s'est répandue si rapidement et a pris une si grande importance durant ces dernières années, c'est qu'elle n'y était pas profondément "révolutionnaire", qu'elle s'inscrivait d'entrée dans un champ de préoccupations et de réflexions plus anciennes. »* (1985, p. 140)

4.2.2. La méthodologie induite

Cette notion de « méthodologie induite » demande ici explication, dans la mesure où elle met en jeu la conception même des rapports entre la théorie et la pratique dans l'élaboration/expérimentation/utilisation d'une méthodologie donnée.

Dans les années 1960-1970, le modèle hiérarchisé sur lequel reposait la Linguistique appliquée dominante à l'époque, à savoir :

THÉORIE LINGUISTIQUE
⇓
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE
⇓
MÉTHODOLOGIE

était en quelque sorte élargi à tout ce qui semblait se trouver en amont de la méthodologie (psychopédagogie, sociolinguistique, définition des objectifs et des contenus, etc.), et en aval jusqu'aux pratiques de classe, comme on peut le voir dans les lignes suivantes de D. COSTE :

> *On ne saurait confondre technique pédagogique et méthodologie. La première se définit à partir de la seconde qui elle-même découle de choix et d'hypothèses préalables, axiomes de départ ou résultats de la recherche en ce qui concerne :*
> – *la nature de la langue et son fonctionnement ;*
> – *les conditions optimales de l'enseignement ;*
> – *les objectifs à atteindre ;*
> – *le contenu à enseigner ;*
> – *le sujet qui doit apprendre la langue étrangère.* (1971, p. 144)

En 1974, R. PORQUIER remettait déjà partiellement en question ce modèle à sens unique lorsqu'il reprenait dans la MAV la distinction, déjà courante à l'époque (voir par ex. GALISSON R. 1969, p. 80), entre la *« **méthodologie d'élaboration** »* d'un cours, à savoir les *« choix didactiques qui président à* [sa] *conception »*, et la *« **méthodologie d'application** »,* qui *« régit et oriente sa mise en œuvre* [du support audiovisuel] *dans la classe au moyen de procédures pédagogiques »,* une telle méthodologie d'application étant à la fois **explicite** (dans le Livre du maître et/ou le Guide pédagogique) et **implicite** (c'est-à-dire **induite par le type de matériel linguistique introduit et son type de présentation**). (1974, p. 107)

L'histoire des méthodologies, et singulièrement celle de la MAV, nous oblige à mon avis à aller plus loin : l'expérimentation de matériels didactiques provisoires en cours de conception méthodologique fait que cette **méthodologie induite** remonte non seulement vers la méthodologie d'élaboration, mais jusqu'aux principes et théories de référence eux-mêmes.

Le phénomène est d'autant plus repérable dans le cas de la MAV que la théorisation a eu lieu tardivement, et qu'elle a été amenée ainsi à prendre en compte une longue période préalable d'utilisation intensive de matériels élaborés au départ très pragmatiquement :

> *La méthodologie elle-même s'est constituée peu à peu, de manière très pragmatique, à partir de l'expérimentation de divers prototypes de cours, à Saint-Cloud et à Zagreb (en français, anglais, allemand, russe, serbo-croate), et de la réflexion en commun au cours de stages, de colloques et de séminaires organisés tantôt en France, tantôt en Yougoslavie.* (RIVENC P. 1977. p. 344)

Les méthodologues du CRÉDIF mettent l'accent depuis quelques années, dans la genèse de leur méthodologie, sur la théorie SGAV au détriment de l'intégration autour du support audiovisuel : « *C'est pour bien marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnétophone et projecteur) que ses fondateurs l'ont ensuite dénommée* ***structuro-globale audiovisuelle****.* (BESSE H. 1985, p. 39) Mais la préface de 1960 de *VIF 1* était beaucoup plus nuancée sur ce point. Certes, le recours à l'image et à la reproduction sonore y est présenté comme *« une nécessité inéluctable »* découlant de *« principes »* clairement rattachés à la théorie structuro-globaliste. Certes, encore, le support audiovisuel n'est selon les concepteurs de *VIF 1* qu'un procédé de présentation, l'élève étant appelé ensuite à s'en passer dans les phases ultimes de chaque leçon. Il n'en reste pas moins que *« l'utilisation des techniques pédagogiques audio-visuelles »* est aussi donnée dans cette préface comme l'un des trois *«* ***fondements de la méthode*** *»* – les deux autres étant *« un vocabulaire et une grammaire de base réalistes : le Français fondamental Premier degré »*, et *« une langue enseignée comme un moyen vivant de communication ».* Relatant la première conversation à l'E.N.S. de Saint-Cloud entre G. Gougenheim et P. Gubérina, P. RIVENC rapporte que celui-ci cherchait à convaincre son interlocuteur

> *de la nécessité de créer de nouvelles méthodes d'enseignement des langues, et spécialement du français, en s'appuyant sur les conquêtes récentes de la linguistique* [*i.e.* le structuralisme], *de la pathologie du langage* [*i.e.* le structuro-globalisme] et ***les techniques audiovisuelles*** *qui venaient d'effectuer une percée fracassante dans la pédagogie européenne, grâce en partie aux efforts de mes camarades Lefranc et Labat, du Centre audio-visuel de Saint-Cloud, que Vettier avait envoyé se former quelques années plus tôt aux États-Unis, et aux équipements obtenus dans certains pays d'Europe (Belgique, Yougoslavie) au titre du plan Marshall. »* (1984, p. 130, je souligne et annote entre crochets)

On ne saurait dire plus clairement, me semble-t-il, que l'utilisation des moyens audiovisuels dans la MAV n'est pas la simple conséquence de choix théoriques préalables, mais qu'elle constitue effectivement l'une des sources de la méthodologie.

C'est ainsi, à mon avis, que les possibilités techniques de présentation/explication des formes linguistiques et sollicitation de réemplois offertes par l'association de l'image et du son ont contribué à orienter les concepteurs de *VIF 1* vers les méthodes directe, orale et intuitive intégrales. Or une telle méthode intuitive intégrale, par exemple, a sans doute concouru, au moins tout autant que l'influence de C. Bally et F. Brunot sur les théories de P. Gubérina, à limiter l'influence sur la MAV du béhaviorisme et des méthodes imitative et répétitive du noyau dur de la MAO ; et l'association des trois méthodes directe, orale et intuitive a probablement tout autant généré le globalisme de cette MAV que la théorie structuro-globaliste de référence. Il n'est pour s'en convaincre que de se rappeler toutes les manifestations de globalisme que j'ai signalées au début du siècle dans la MD, et qui en constituent l'une des caractéristiques les plus marquantes et les plus novatrices : les procédés intuitifs d'explication lexicale (dont celui par la situation : cf. par ex. p. 97), l'approche globale des textes (proposée par Hartmann, Godart, Laudenbach, Hovelaque, cf. pp. 99-101), et les procédés de correction phonétique (dans l'instruction de 1890, citée p. 103). D'autres apparitions plus ponctuelles illustrent les potentialités d'extension de ce globalisme dans la MD : les propositions de M. BEC concernant la correction phonétique (pp. 103-104) et l'enseignement de l'orthographe (p. 87) dans le cadre d'un début

d'apprentissage par la méthode orale intégrale, et celle de M. MARSULLAT à propos de l'utilisation de la « *lanterne magique*» (p. 96).

Ces exemples me semblent suffire à montrer que le phénomène d'« induction méthodologique » a dû être particulièrement important dans le cas de la MAV : il est peut-être en dernière analyse tout autant responsable des similitudes entre la MD et la MAV que l'influence – plus ou moins indirecte (par l'intermédiaire de la MA) et diffuse (à travers l'expérience personnelle des concepteurs et expérimentateurs de *VIF 1* comme élèves puis comme professeurs de LVE) – que la première a pu exercer sur la seconde.

4.2.3. Les théories de référence

4.2.3.1. La linguistique structuraliste

La comparaison entre MD et MAV vient confirmer l'analyse que dans le cadre d'une remise en cause de la Linguistique appliquée vont faire certains linguistes et didacticiens, dans les années 1970, à propos de **l'impact effectif très limité sur la MAV de la linguistique structuraliste** (d'inspiration saussurienne ou bloomfieldienne, la différence n'a même pas ici de pertinence).[56]

Cet impact en effet se repère essentiellement non pas en termes d'**utilisation** des descriptions de cette linguistique (descriptions qui restent en tout état de cause infiniment trop partielles, pour toutes les langues, par rapport aux besoins de la DLVE), ni d'**application** de ses outils d'analyse (puisque l'enseignement grammatical reste implicite), mais en termes d'**implication** au niveau des grands principes.

Si l'on reprend ceux-ci un par un, on constate tout d'abord que **la distinction entre synchronie et diachronie** était appliquée en DLVE depuis longtemps : l'objectif pratique, qui se développe très tôt dans les CTOP, y faisait tout naturellement rejeter une approche diachronique dénuée de toute efficacité didactique. Les catégories de la grammaire latine (comme les cas utilisés pour le classement des articles : nominatif : *le, la... ;* datif : *au, à la... ;* génitif : *du, de la...)* étaient utilisés dans une perspective synchronique, comme seuls outils disponibles. Le recours à l'étymologie est suggéré par certains méthodologues directs, mais comme un procédé éventuel d'explication lexicale, ce qui était compréhensible à une époque où la plupart des élèves étudiaient simultanément le latin et le grec.

La distinction entre code oral et code écrit, par contre, a une claire incidence sur la MAV, où elle vient renforcer la pression de la demande sociale de pratique orale des LVE : elle va servir à justifier la méthode orale intégrale dans les premières semaines d'apprentissage, ainsi que l'emploi systématique de la forme dialoguée pour les textes de base, lesquels, même s'ils paraissent souvent peu naturels en raison de leur densité structurale, vont se rapprocher beaucoup plus de la langue parlée que les textes fabriqués de la MD, de facture généralement très littéraire. Dans le cas de *VIF 1* et de quelques autres cours de FLE, cet apport de la linguistique structuraliste s'est effectué à travers le *Français fondamental,* élaboré comme nous l'avons vu à partir de conversations authentiques enregistrées.

La **distinction entre les différents niveaux d'analyse phonologique, morphologique et syntaxique**, et particulièrement le développement des recherches en phonologie et l'application de la notion de structure en syntaxe, ont certainement contribué à ce que la MAV donne plus d'importance que la MD aux activités de correction phonétique et au travail sur la syntaxe par rapport à celui sur la morphologie : nous avons vu que les cours directs réduisaient pratiquement à la morphologie la grammaire étudiée dans les premières années.

L'accent mis par le structuralisme sur l'étude des **rapports entre formes linguistiques** a orienté les méthodologues audiovisualistes sur des présentations en opposition, tant en enseignement phonétique (travail sur « paires minimales », cf. *supra* pp. 223) qu'en enseignement grammatical (étude dans la même leçon de *VIF 1I*, par exemple, de *non plus*

[56] Sur cet impact, je renvoie en particulier à l'ouvrage de E. ROULET**.** *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues* (1972), et à l'article de J.R. LADMIRAL, « Linguistique et pédagogie des langues étrangères » (1975).

et *aussi, très* et *beaucoup, en* et *y).* Dans les manuels directs, au contraire, la traduction, si elle était évacuée comme procédé d'enseignement, se retrouvait, dans certains regroupements grammaticaux, effectués sur la base de comparaisons entre la langue étrangère et le français. *Andando* par exemple (E. Dibié, A. Fouret, Didier-Privat, 8e éd. 1932) présente dans des *« révisions grammaticales »* les différentes traductions en espagnol de *combien* (p. 43) et de la tournure emphatique *c'est... que* (p. 211).

Enfin la conception structuraliste de **la langue comme un système autonome de relations internes** a cautionné :

> – d'une part le globalisme des méthodologues SGAV ; ainsi se trouve justifié après coup le souci des méthodologues directs de ne jamais enseigner des mots isolés, de ne pas « *séparer l'étude du vocabulaire de celle de la grammaire » ;*
>
> – d'autre part, avec le caractère arbitraire du signe linguistique, le rejet total de la traduction. Les auteurs de *Passport to English 1* (G. Capelle, G. Girard, Didier, 1962) justifient ce rejet par le fait qu'il s'agit de *« monter un système nouveau, indépendant du premier »* (Livre de l'élève, Avertissement p. 9).

4.2.3.2. La psychologie de l'apprentissage

La référence au structuro-globalisme

C'est sur la psychologie de l'apprentissage de référence que s'opère un clivage, dans les cours audiovisuels français de la première génération, entre ceux qui sont influencés par le béhaviorisme et ceux qui se réclament du *« structuro-globalisme ».* Comme je l'ai fait précédemment en ce qui concerne la linguistique distributionnelle et la psychologie béhavioriste dans la MAO, je ne présenterai ici de ces théories que ce qu'en ont principalement retenu les méthodologues.

Les auteurs de *VIF 1* se réclament de la méthodologie *« structuro-globale audiovisuelle »* (SGAV), qui s'est appelée initialement « *de Saint-Cloud-Zagreb »* parce qu'elle a été élaborée en commun par une équipe de l'École normale supérieure de Saint-Cloud (dirigée par Paul Rivenc) et une autre de l'Institut de phonétique de la Faculté des Lettres de Zagreb, en Yougoslavie (dirigée par Petar Gubérina). Une troisième équipe, du Centre universitaire de Mons (Belgique) est venue se joindre aux deux précédentes à partir de 1960.

Alors que l'apport de G. Gougenheim et de R. Michéa a consisté principalement en l'élaboration du *Français fondamental,* et intéressé par conséquent le contenu et la progression linguistiques du nouveau cours, et celui de P. Rivenc sa mise en œuvre méthodologique autour du support audiovisuel, P. Gubérina a surtout fourni de son côté la psychologie de l'apprentissage, et une méthode originale de correction phonétique, la *« méthode verbo-tonale ».*

Comme tous les autres structuralismes, celui de P. Gubérina se base :

> **– sur la langue parlée** : *« C'est la langue parlée qui représente le langage humain »* (GUBÉRINA P. 1939, p. 59) ; *« la langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée »* (*id*., p. 227) ;
>
> **– analysée au niveau de la phrase** : *« La phrase, en tant que forme extérieure de l'application de tous les types de liaison, devient la réalité fondamentale du langage et attribue la réalité potentielle au mot »* (*id*. p. 254).

Mais alors que le structuralisme bloomfieldien s'efforce de faire abstraction de la signification, P. Gubérina se situe au contraire dans la lignée des recherches sur l'énonciation de linguistes tels que Ch. Bally, F. Brunot et E. Benveniste, où la signification est en permanence prise en compte comme contenu de la communication interindividuelle, et se réclame d'**une linguistique de la parole en situation** : *« Étudier les formes linguistiques veut dire chercher ce qu'elles extériorisent, déchiffrer ce qui a amené le sujet parlant à se servir d'une telle expression. »* (GUBÉRINA P. 1939, p. 207)

P. GUBÉRINA définit son structuralisme comme *« global »* parce qu'il veut prendre en compte l'ensemble des facteurs intervenant dans la communication orale, à savoir *«la*

situation (réelle ou dans la pensée), la signification intellectuelle et affective, tous les moyens sonores, les moyens lexicologiques, l'état psychologique des intervenants et leur co-action réciproque, leur perception et leur production satisfaisantes de la parole » (1984, p. 96).

Les *structures* SGAV sont donc, comme l'écrit H. BESSE, « *beaucoup moins morpho-syntaxiques que sémantico-pragmatiques* » (1985, p. 43), et contrairement à Bloomfield, pour qui la notion de structuralisme renvoyait à l'ensemble des **structures** (ou *mécanismes)* de la langue, le structuralisme de P. Gubérina renvoie à une **structuration** effectuée par le cerveau. Aussi les théoriciens du SGAV, pour marquer leurs distances avec le structuralisme américain et ses bases psychologiques (sous ses formes utilisées en DLVE, le distributionnalisme bloomfieldien et le béhaviorisme skinnérien), remis en cause de toutes parts, ont-ils depuis une dizaine d'années mis l'accent sur les similitudes ou les compatibilités de leurs propres hypothèses de base avec la *psychologie de la forme* (le gestaltisme, cf. par ex. GUBÉRINA P. 1974, p. 52) et la psychologie piagétienne (cf. par ex. GUBÉRINA P. 1984, p. 92, et BESSE H. 1985, p. 42). Les recherches de P. Gubérina sur la pathologie de l'audition peuvent effectivement se situer historiquement dans le mouvement des recherches gestaltistes sur la pathologie du langage (voir par ex. les travaux de K. Goldstein sur les troubles aphasiques).

Dans les années 1950 déjà, selon D, GIRARD,

> les *gestaltiens reprochaient aux béhavioristes de ne s'intéresser qu'à de petites unités de comportement qui leur faisaient perdre de vue la forme – ou* gestalt *– de l'ensemble, qui était pour eux l'essentiel, et autre chose que la simple somme des unités qui la composaient. Dans la perception d'un objet, nos sens obéissent à un ensemble de lois qui ont pour résultat la mise en relief d'une* gestalt *satisfaisante par sa régularité, sa symétrie et sa simplicité. La perception de plusieurs objets obéit aux quatre grandes lois de similitude, de proximité, d'achèvement et de continuité. Ces lois d'organisation qui permettent d'établir des liens entre les différentes parties d'un ensemble interviennent entre le stimulus extérieur et la réaction du sujet. C'est, pour les gestaltiens, un maillon essentiel dans le processus d'apprentissage que le béhaviorisme avait le tort de négliger.* (1974, pp. 102-103)

Piaget allait quant à lui proposer une théorie de la genèse du langage tel que le concevaient les gestaltistes, comme *activité globale.* Cette théorie est souvent appelée *« constructiviste »,* l'acquisition du langage y étant liée à la construction de la fonction symbolique sur la base d'une coordination générale des actions.

L'impact effectif de la théorie structuro-globaliste sur les cours SGAV est difficile à évaluer, dans la mesure où elle recoupe des orientations données par ailleurs, par l'héritage direct et/ou par la méthodologie induite par le support audiovisuel. On peut penser que cette théorie, comme le béhaviorisme skinnérien dans la *« Méthode de l'Armée»* (voir *supra* p. 197), a d'abord eu pour effet de faire opérer des choix, écarter des solutions et poussé à certaines systématisations à l'intérieur de ces orientations données. Cela semble être le cas pour le globalisme et les méthodes directe, orale et intuitive intégrales, le structuro-globalisme proposant essentiellement **une théorie de la signification (et donc de la compréhension) en situation de communication orale**.

Ce qui est plus aisément repérable, ce sont **les effets de cohérence** créés par les références à la théorie SGAV dans le discours de ses méthodologues (il s'agit d'ailleurs là de la fonction première de toute théorie en méthodologie).

C'est ainsi qu'aussi bien le concept de **situation**, celui de **langue parlée** ou encore de **globalisme** vont servir à relier entre eux la théorie SGAV (linguistique de la parole en situation), le support audiovisuel (chargé de représenter les situations de communication orale) et la description linguistique utilisée : P. GUBÉRINA écrit en 1984 que

> *cette recherche* [le Français fondamental] *partait des situations vivantes (la langue parlée) et rejoignait donc, de ce point de vue, la linguistique de la parole, où les situations et les expressions par la totalité des paramètres constituant la parole, sont fondamentales. Bien que le but final du* Français fondamental ait été de *sélectionner*

> *statistiquement un vocabulaire et un ensemble de formes grammaticales considérés comme les plus usuels du français, sans tenir compte d'autres moyens d'expression dans la communication, il* a *pu, grâce à la réflexion sur le structuro-global, retourner à ses sources, c'est-à-dire aux situations et à la totalité des moyens mis en œuvre pour exprimer ces situations.* (p. 97)

Une troisième fonction, elle aussi aisément repérable, qu'a remplie la théorie SGAV dans la méthodologie correspondante, a été de servir en quelque sorte (que le lecteur me pardonne à mon tour cette métaphore médicale...) d'*anticorps* au virus skinnérien qui s'était répandu à l'époque en France dans les milieux didactiques ; et c'est à juste titre que P. RIVENC rappelle l'opposition des méthodologues SGAV aux exercices structuraux de type skinnérien (voir sa citation *supra* p. 213 et la citation des auteurs des exercices de laboratoire de *VIF 1, supra* p. 220. H. BESSE développe cette idée dans des lignes qui illustrent bien en même temps les limites de l'impact effectif de la théorie SGAV sur les cours audiovisuels correspondants. Il reconnaît que cette théorie

> est *probablement trop ambitieuse pour pouvoir déboucher sur une description méthodique de ces structures sémantico-pragmatiques. Mais elle a le mérite* ***empirique***** de ne pas trop simplifier les processus biologiques, physiologiques, psychologiques, sociologiques, sémiotiques mis en jeu par tout enseignement/apprentissage d'une L.É.* [= langue étrangère]. *Pour la méthode SGAV, elle constitue plus une sorte de* ***philosophie**,*** *entendue comme un ensemble de conceptions et d'attitudes par rapport au langage et son acquisition, qu'une véritable théorie dont il suffirait de tirer des applications* (1985, p. 43-44).
>
> ———————
>
> (*) Il est assez paradoxal – mais très significatif pour mon propos – qu'une *« théorie »* ne se voie ainsi reconnaître qu'un mérite... *« empirique » !*
> (**) On trouve déjà utilisé ce terme de *« philosophie »* à propos de la théorie SGAV dans RENARD R. 1965, p. 63.

H. BESSE poursuit très justement : *« Et c'est là une autre différence avec la méthode audio-orale, qui prétendait ne faire qu'appliquer les* "découvertes" *de certains linguistes et psychologues »* (*id*., p. 44). À partir du début des années 1970, et pour prendre eux-mêmes leurs distances avec la démarche de la *« Linguistique appliquée »*, les méthodologues SGAV parleront d'ailleurs de *« problématique SGAV »,* et non plus de *« théorie SGAV».*

La référence au béhaviorisme

Certains concepteurs de cours audiovisuels de la première et de la seconde génération *(Lend me your Ears*, *Happy Familles*, *Passport to English*, *La France en direct*, *Le Français et la vie...),* bien que s'inspirant plus ou moins directement des recherches et expérimentations du CRÉDIF, se sont montrés beaucoup plus sensibles qu'eux à la psychologie de l'apprentissage béhavioriste. Ce sont dans ces cours, comme nous l'avons vu précédemment, que les tables de substitution ont été introduites, et que les exercices structuraux ont pris d'emblée une importance primordiale comme technique d'exploitation du matériel linguistique introduit audiovisuellement. À tel point qu'ils ont parfois tendu à suppléer les exercices de réemploi semi-dirigé.

De même que l'association de l'image et du son était rattachée à la théorie SGAV dans les cours du CRÉDIF, de même est-elle ici réinterprétée dans une optique béhavioriste. Pour J. GUENOT, dans *Lend me your Ears,*

> *nous tendons à établir en salle de cours une liaison entre l'image et la phrase enregistrée. Cette liaison correspond approximativement* au schéma *d'un conditionnement. On substitue progressivement une stimulation secondaire à une stimulation primitive, et on obtient une réaction analogue. Dans les conditionnements obtenus par le physiologue russe Pavlov, on fait saliver un chien en lui présentant un morceau de viande et en allumant simultanément une ampoule rouge. Peu à peu, le chien s'habitue à saliver uniquement lorsqu'on allume la lumière rouge. On lui donne la viande après. Dans notre conditionnement audiovisuel, l'élève entend la phrase anglaise tandis que l'image correspondante est présentée simultanément, comme la lumière rouge pour le*

> *chien de Pavlov. Peu à peu, l'élève s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image.* (1964, p. 103)

Ce conditionnement audiovisuel, selon J. GUENOT, devait être réalisé au laboratoire de langues, *« cadre naturel* d'utilisation *»* des *« images fixes parlantes »* (1959, p. 380).

Cette liaison situation-réponse verbale exige un type de rapport image-réplique plus étroit que dans les cours SGAV. À *« l'image-situation », « simulacre d'une situation de communication »* est donc préférée une *« image-traduction », « figuration exacte de la signification linguistique »* (COSTE D. 1971, p. 140). Aussi la conception de l'image est-elle dans ces cours plus proche des images directes de leçons de choses : *« L'image sert à évoquer le signifié du signifiant linguistique qu'il* [l'élève] *voit ou qu'il entend. Elle doit ainsi permettre la présentation et la compréhension quasi immédiates de termes isolés. Dans la plupart des cas, il s'agit de substantifs concrets, mais certains verbes d'action, voire quelques adjectifs descriptifs, sont souvent introduits ainsi »* (*ibid*.).

Cette distinction entre image-situation et image-traduction, comme le fait remarquer D. COSTE, n'est en fait pas aussi exclusive, la première visualisant souvent des termes isolés, la seconde présentant fréquemment en même temps des éléments de la situation de communication. Les deux types d'image se rencontrent d'ailleurs dans les cours d'inspiration SGAV et dans ceux plus influencés par le béhaviorisme. Une remarque similaire pourrait être faite à propos des deux interprétations – béhavioriste ou structuro-globaliste – de l'association son-image, qui n'ont sur la méthodologie d'élaboration et sur la méthodologie d'application des cours audiovisuels qu'une très faible incidence effective. En réalité, il faut bien reconnaître que les conceptions explicitement béhavioristes des auteurs de *Lend me your Ears* et *Passport to English* ne sont pas plus passées dans leurs matériels que les conceptions explicitement plus communicatives des méthodologues SGAV dans *VIF 1 :* la théorie, dans un cas comme dans l'autre, est surtout venue justifier *a posteriori* des choix méthodologiques très largement communs.

C'est pourquoi de nombreux utilisateurs n'ont pas fait de différence, au niveau de leurs pratiques de classe, entre les uns et les autres (cf. par ex. BLASCO C. 1983). Les méthodologues SGAV le reconnaissent, mais attribuent le phénomène à la très forte influence béhavioriste à l'époque, qui aurait provoqué sur des professeurs non formés ou mal formés des interprétations erronées de la théorie SGAV et des utilisations hétérodoxes de ses cours :

> *Beaucoup d'utilisateurs des cours SGAV ne faisaient que faire mémoriser les dialogues en tant que tels et transformaient donc le structuro-global du SAGV en exercices béhavioristes, inspirés de théories linguistiques structuralistes qui ne tenaient compte ni de la communication par la parole, ni de la bonne prononciation, ni de la totalité des procédés mis en œuvre dans le processus global de la communication.* (GUBÉRINA P. 1984, p. 98)

Il est vrai que comme dans le cas de la MD, l'introduction de la MAV dans l'Enseignement secondaire ne fut pas accompagnée dès le départ d'un effort de formation correspondant. Le mouvement SGAV aurait été par la suite, selon P. Rivenc, victime de son propre succès, et n'aurait pu faire face aux demandes et aux besoins de formation. Même les stages CRÉDIF de formation à l'utilisation des cours audiovisuels pour l'enseignement du FLE, comme le reconnaît H. BESSE (1985, p. 80) et me le rappellent mes propres souvenirs d'ancien stagiaire (Montpellier, juillet 1972), privilégiaient les phases d'explication et de correction phonétique au détriment des activités dirigées vers le réemploi libre, plus difficiles à programmer par les concepteurs de cours (et à évaluer par les formateurs...).

Sans vouloir nier l'exactitude de ces explications, il n'en reste pas moins qu'elles surévaluent le poids de la théorie dans la MAV – et donc les différences **effectives** entre les cours –, négligeant l'importance de l'héritage direct et de la méthodologie induite.

Pour D. GIRARD, c'est en raison des similitudes dans les fondements linguistiques et psychologiques qu'il serait légitime de parler, malgré les différences parfois nettes d'un cours à l'autre, d'**UNE** méthodologie audiovisuelle :

> *Pour définir cette méthodologie audiovisuelle, nous devrons en analyser d'abord les fondements linguistiques et psychologiques. Si en effet les moyens techniques mis en œuvre jouent un rôle important, leur efficacité est en fait étroitement conditionnée par tout un ensemble de conceptions théoriques et scientifiques qui seules autorisent à parler chaque fois d'une véritable méthode.* (1972, pp. 35-36)

Mais on retrouve encore dans cette analyse, à mon avis, cette même surévaluation du poids de la théorie tant sur la conception des matériels didactiques que sur le fonctionnement effectif de ceux-ci dans les pratiques de classe. Je pense pour ma part que ce qui réunit d'abord les cours audiovisuels dans la même méthodologie, c'est leur filiation directe et leur méthodologie induite communes. Quoi qu'il en soit, je suis persuadé qu'au fur et à mesure que s'accroîtra la perspective historique, et que s'apaiseront les polémiques, ce qui distingue les différents cours audiovisuels, même de la première génération, paraîtra de plus en plus réduit par rapport à ce qui les unit.

Ce mouvement a déjà commencé. A. GAUTHIER, par exemple, définit en 1981 un *« corps de doctrine »* des cours audiovisuels sans faire intervenir la distinction béhaviorisme/-structuro-globalisme, à partir des quatre caractéristiques suivantes : 1) l'enseignement est donné en situation, 2) on évite les interférences avec la langue maternelle, 3) la primauté est reconnue à l'oral et 4) l'apprentissage se fait par analogie et induction (pp. 66-95). On remarquera que ces principes étaient déjà ceux de la MD.

CHAPITRE 4.3. ÉVOLUTION DE LA MÉTHODOLOGIE AUDIOVISUELLE ET ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Présentation

L'histoire de la MAV française nous amène de la fin des années 1950, où s'élaborent les premiers cours audiovisuels, jusqu'aux années présentes, où elle s'est maintenue comme méthodologie dominante au prix d'une évolution importante. Deux facteurs didactiques me semblent expliquer et cette permanence, et cette évolution.

D'une part l'évaluation critique de la méthodologie, qui commence très tôt chez les spécialistes eux-mêmes : *« résultats décevants »* (COSTE D. 1970b, p. 15), *« un certain découragement »* (MOIRAND S. 1974, p. 5) : ce genre de constat devient vite un leitmotiv de la littérature pédagogique à partir du début des années 1970. Le sentiment d'insatisfaction, voire l'impression d'échec ont cependant été moins vifs et généralisés que ceux ressentis par les méthodologues audio-oralistes aux U.S.A. ; très justement, E. ROULET parle en 1976 de *« résultats* [qui] *ne correspondaient pas à l'ampleur de la réforme opérée »* (p. 46), et F. DEBYSER en 1977 d' *« échec relatif (par rapport aux miracles attendus) de tout l'appareil méthodologique »* (p. 39). La précocité et la permanence de cette évaluation critique de la MAV, dont D. COSTE par exemple dresse un bilan dès 1975 dans un article intitulé *« Remarques sur les avatars de l'enseignement audiovisuel des langues »*, sont redevables sans doute en partie au degré de professionnalisme atteint par la recherche en didactique du FLE. Ils ont permis dans la MAV des corrections et des aménagements constants qui ont évité les blocages que nous avons constatés dans le cas de la MD : contrairement à cette dernière, qui se dogmatise au fur et à mesure que s'accumulent difficultés internes et remises en cause externes, la MAV, passé une première période de diffusion très rapide, pendant laquelle les besoins de vulgarisation tendent à la rigidifier, va finir par s'assouplir à l'extrême, au point que les cours de la troisième génération ne sont plus « intégrés ».

A. GAUTHIER considère cette évolution de la MAV comme une *« édulcoration »* et une *« déformation »*, estimant par exemple que *« Speak English* (Nathan, 1972) *n'est déjà plus tout à fait une méthode audiovisuelle »* (1981, pp. 96-97). C'est là, à mon avis, accorder dans la définition d'une méthodologie un privilège injustifié à l'élaboration théorique initiale

au détriment des corrections, des adaptations, et des continuations ultérieures du processus interne d'élaboration.

L'exemple des exercices structuraux, dont la remise en cause scientifique fut pourtant précoce et brutale[57], montre bien cette progressivité des évolutions méthodologiques à l'intérieur de la MAV française.

Louise Dabène, qui prévoyait dans son cours de 1968, *¿Qué tal Carmen?* (A. Colin) *« un entraînement systématique à partir des structures »* (Livre de l'élève, p. 2) au moyen de batteries d'exercices structuraux présentés comme *«* aussi *importants que les dialogues »,* recommande huit ans plus tard dans *¡Tú también!* (A. Colin, 1976) de n'utiliser de tels exercices que s'ils *« correspondent à une demande de l'élève »* (Guide méthodologique, p. 10), et d' *« individualiser au maximum ce travail de fixation des structures »* (*id*., p. 17) en fonction des erreurs commises : de méthode privilégiée d'enseignement, les exercices structuraux deviennent de simples *« auxiliaires utiles à un moment donné, pour dépasser un obstacle précis et non comme un rite ou une panacée »* (*id*., p. 10). F. DEBYSER ne songe en 1974 qu'à les améliorer et à redéfinir leur place (1974) ; pour F. FRANÇOIS, la même année, il convient de les limiter aux structures les plus fréquentes et à celles *« difficiles à acquérir par les mécanismes normaux de l'acquisition globale,* [...] *par exemple lorsque des mécanismes préalablement montés interfèrent négativement avec ceux que l'on cherche à acquérir »* (1974, p. 217) ; H. BESSE propose l'année suivante (1975) de les faire précéder d'une explication grammaticale, pour que les élèves saisissent bien le point qu'il s'agit de travailler, et de les faire suivre d'une *« exploitation »* dans laquelle, sous le contrôle du professeur, les élèves puissent effectuer des essais de généralisation des structures enseignées. H. BOYER, en 1979 encore, les considère comme un moyen utile de renforcement, et les fait suivre d'une phase de *« dé-systématisation »* devant déboucher sur l'expression libre et spontanée (p. 92). Ce qui caractérise de toute évidence la démarche des méthodologues français dans les années 1970, c'est donc le **réformisme**, dont fournissent encore un autre exemple les tentatives pour améliorer l'utilisation pédagogique du *Français fondamental* (voir par ex. GALISSON R. 1964).

Ce réformisme a été permis par le faible niveau initial de théorisation de la MAV, et la souplesse d'utilisation offerte pat le support audiovisuel autour duquel elle s'est construite.

Si cette tendance réformiste domine – et c'est là un autre facteur qui explique la permanence et l'évolution de la MAV –, c'est aussi qu'il n'est pas encore apparu en DLVE de méthodologie alternative ; ce qui oblige en quelque sorte la MAV à s'adapter en intégrant les évolutions didactiques. C'est ainsi que la dite *« méthodologie des documents authentiques »*, le travail sur actes de parole ou encore la pédagogie par groupes restreints vont être insérés progressivement dans les cours audiovisuels de la troisième génération. Une telle capacité d'évolution de la part de la MAV s'explique fondamentalement, à mon avis, par l'importance de son héritage direct, qui lui permet de rester jusqu'à ce jour, face à de nouvelles approches encore isolées et partielles, **la dernière méthodologie couvrant l'ensemble de la problématique didactique des premières années d'apprentissage**.

Autant dire que l'explication du phénomène souvent donné par les méthodologues SGAV, à savoir la justesse et la puissance de leur théorie, me paraît discutable. H. BESSE, qui soutient cette thèse, est en même temps bien obligé d'admettre ce fait d'évidence que l'orientation actuelle de la didactique, qu'il appelle la *« méthode communicative et cognitive », «* s'est développée *depuis le début des années soixante-dix* ***en réaction contre*** *la méthode audio-orale et* ***la première génération de la méthode audiovisuelle****. »* (1985, p. 45, je souligne) M.-M. CHICLET-RIVENC écrit de même : « La *didactique actuelle doit beaucoup aux réalisations de ces vingt-cinq dernières années qu'elle a prises comme objet de critique, tremplin idéal pour de* nouvelles idées. » (1984) Le caractère toujours incontournable de la MAV, en l'absence d'alternative réelle, est d'ailleurs ce qui explique que cette méthodologie ait constitué obligatoirement **à la fois** un tremplin et un repoussoir pour

[57] La première critique du béhaviorisme par CHOMSKY (*A Review of Skinner's Verbal Behavior*) n'est publiée en traduction française qu'en 1969, mais elle est relayée aussitôt par certains didacticiens français (voir par ex. BRESSON 1970).

toute tentative de changement global : l'illustration la plus caractéristique de ce phénomène me semble être le livre de R. GALISSON intitulé *D'hier à aujourd'hui en DLE* (1980).

Parce que la MAV française s'est montrée ainsi perméable aux nouveautés qui se sont élaborées en dehors d'elle, son histoire fournit à l'historien un fil directeur commode – le seul dont il dispose en réalité – pour parcourir la période actuelle, caractérisée par un bouillonnement d'idées, de propositions et d'expérimentations nouvelles dont, faute de décantation et de recul historique, il est bien difficile de faire *a priori* une présentation raisonnée qui ne soit largement arbitraire.

Un certain nombre de facteurs différents, reliés cependant les uns aux autres, me semblent avoir impulsé et guidé l'évolution de la MAV. Ils peuvent être regroupés en problèmes de **correction** (de défauts qui se sont révélés à l'expérience), d'**adaptation** (aux objectifs, au public et aux conditions d'enseignement/apprentissage scolaire, et tout particulièrement, bien entendu, de l'Enseignement secondaire français), d'**extension** (au dit « *niveau 2* »), et enfin d'**intégration** (de nouvelles démarches proposées en DLVE).

Leur analyse nous mènera[58] :

– de la première génération des cours audiovisuels, dans les années 1960, marquée par l'influence du premier cours, *VIF 1* (pour le FLE, 1e éd. expérimentale 1958). Ce cours va servir de prototype à d'autres dits eux aussi *« intégrés »* parce que l'intégration didactique y est maximale autour du support audiovisuel. Ces cours de la première génération sont :

> **– soit de filiation SGAV** : pour l'anglais, la *Méthode audiovisuelle d'anglais* (R.Z. Filipovic et L. Webster, Didier, 1962) ; pour l'allemand, *Audiovisuelles Unterrichtswerk Deutsch* (I. Burdgdorf, K. Montani, Z. Skreb et M. Vidovic, Didier, 1962) ; pour l'italien, la *Méthode audiovisuelle d'italien* (D. Cernecca et J. Jernej, Didier, 1965) ; pour l'espagnol, *Vida y diálogos de España* (P. Rivenc et A. Rojo-Sastre, Didier, 1968) ;
>
> **– soit de tendance plus béhavioriste** : pour l'anglais, *Passport to English I* (G. Capelle et D. Girard, Didier, 1962), *Lend me your Ears* (A. Castagna et J. Guenot, Didier, 1971 ; première version expérimentale de 1962) et *Happy Familles* (C. O'Neil, D. Robinson et A. Lesage, Paris, Didier, 1969 ; premières expérimentations à partir de 1962) ;

– à la seconde génération, dans les années 1970, où l'intégration didactique commence à s'affaiblir, et qui est essentiellement marquée par un effort de correction et/ou d'adaptation aux contextes scolaires :

> En FLE, le cours appelé à se substituer à *Voix et Images de France 1* (1958), De *Vive Voix* (M. Argaud, B. Marin, P. Neveu, Didier, 1972), le cours de l'Alliance française destiné à remplacer le Cours *de langue et de civilisation* françaises (le *« Mauger bleu »*, 1953), à savoir *Le Français et la Vie* (le « Mauger *rouge »* de G. Mauger et M. Bruézière, Hachette, 1971), *La France en direct* (J. et G. Capelle, Hachette, 1969), C'est *le printemps* (J. Montredon, G. Calbris, C. Cesco et ai., CLE International, 1975) ; pour l'anglais, *Speak english* (E. Benhamou, P. Dominique, S. Budzinski *et al.,* Nathan, 1973), *Let's go* (H. Gauthier, G. Broughton, L. Keane *et al.,* A. Colin-Longman, 1973), It's *up to you* (G. Capelle et D. Girard, Hachette, 1974), *Imagine you're English* (D. Gibbs, N. Joodey, A. Belin, 1974), *English Dialogues* (L. Marandet, G. Merle, A.H. Mills, Delagrave, 1974), *All's well* (A. Dickinson, Y. Gilbert, J. Levêque et H. Sagot, Didier, 1975) ; pour l'allemand, *Die Deutschen* (J. Martin, J. Zehnacker, Didier, 1969), *Wir lernen Deutsch* (G. Holderith, J. Trometer, H. Courtade *et al.,* Nathan, 1972), *Also los* (J. Chassard, V. Schenker, Hachette, 1974), *Deutsch in Wort und Bild* (J. Martin, J. Zehnacker, Didier, 1979), *In Bonn* (A. Chaumond-Klier, R. Hermann, J. Klein *et al.,* Didier, 1979), *Komm mit nach Deutschland* (R. Boetzlé, L. Paul, M. Desbordes *et al.,*

[58] Les listes de cours données ci-dessous ne se veulent aucunement exhaustives, mais correspondent à ceux que j'ai effectivement consultés. Je me suis limité, pour les dates de publication, à celle de première édition attestée du premier volume.

Nathan, 1981), *Hallo Freunde* (J. Zehnacker et *al.,* Didier, 1981), *Treffpunkt Deutsch* (J. Janitra, E. Rahmat, J. Schenck *et al.,* Hatier, 1981), *la* zu Deutsch (C. Eckert, J. Billet, F. Chadefaux et *al.,* Nathan, 1982) ; pour l'espagnol, *¿Qué tal Carmen ?* (L. Dabène, A. Colin, 1968), / *Tû también !* (L. Dabène, A. Raveau, M.-N. Martin *et al.,* A. Colin, 1976) ; pour l'italien, Vacanze a *Roma* (0. et G. Ulysse, Hachette, 1973) et Piazza *Duomo* (G. Brunet, R. Laborderie, I. Barrère, A. Colin, 1976).

– et enfin **à la troisième génération**, dans les années 1980, caractérisée par des tentatives d'intégration des nouvelles démarches didactiques, *« notionnelles-fonctionnelles »* et *« communicatives » :*

Relèvent de cette génération actuelle des cours comme *Archipel* (J. Courtillon et S. Raillard, Didier, 1982), La *méthode Orange* (A. Reboullet, J. L. Malandain, J. Verdol, Hachette, 1978), Sans *frontières* (M. et M. Verdelhan, P. Dominique, Clé International, 1982) pour l'enseignement du FLE ; pour l'anglais, *Words and Ways to English (Cl.* Cook, M. Wambach, A. Campus, J.-C. Vignaud, Didier, 1977), *O.K.* (B. Lacoste et J. Marcelin, Nathan, 1981), *Hunter Street* (J. Humbley, M. Martinez-Rosselin, C. Vollaire, Hachette, 1981), *Ticket to Ride* (M. Dvorak, M.-P. Le Moan, J.-C. Sentenac, Magnard, 1985) ou encore *Channel* (D. Gibbs-Goodey, F. Morel et M. Boisneau, A. Belin, 1984) ; pour l'allemand, *Hello !* (R. Asselineau, P. Guillou, J. Maisonnave, Hatier, 1985), et pour l'espagnol, *Embarque Puerta* 1 (S. Chiabrando, B. Job et A.-M. Pissavy, Clé International, 1983).

Cette troisième génération sera sans doute la dernière puisqu'elle marque la limite de l'affaiblissement de l'intégration didactique autour du support audiovisuel : au-delà, il ne serait plus possible de parler encore de « cours audiovisuels » tels que je les ai définis dans l'introduction de cette partie.

Il va sans dire qu'une telle répartition en trois générations distinctes ne correspond dans mon esprit à nul classement de valeur. Elle se hase en outre volontairement **sur le seul critère de l'intégration didactique autour du support audiovisuel**, que j'ai retenue comme l'élément essentiel de définition de la MAV, et ne prend donc pas en compte d'autres aspects sur lesquels les cours les plus récents diffèrent parfois fortement : il n'était pas dans mes intentions de rentrer dans le débat actuel sur les méthodes et les méthodologies, débat pour lequel je ne me sens aucune compétence particulière en tant qu'historien.

Même à partir du critère retenu, cette répartition, sans être totalement arbitraire, est très schématique dans la mesure où de nombreux cours se trouvent à cheval entre deux générations, parce qu'ils annoncent par certains aspects la suivante, et/ou parce qu'ils rappellent la précédente. Le fait est particulièrement notable dans les cours destinés à l'Enseignement secondaire, qui se doivent d'être, comme l'a bien montré Y. BERTRAND (1979), des compromis en définitive très empiriques entre des exigences souvent contradictoires : prise en compte des attentes des professeurs (elles-mêmes ambivalentes : désir de résoudre les problèmes auxquels ils se heurtent, mais aussi désir de continuité), des contenus et orientations méthodologiques fixés par les instructions officielles, des apports récents de la recherche en DLE mais tout à la fois des situations scolaires d'enseignement/-apprentissage... Les manuels scolaires récents portent fréquemment les traces (les « stigmates », serait-on tenté de dire...) de ce difficile travail de composition. Un bon exemple me semble être la préface du manuel du cours audiovisuel d'italien *Piazza Duomo 1* (G. Brunet, R. Laborderie, J. Barreré, A. Colin, 1976), dont le lecteur trouvera une reproduction partielle en Annexe 2.

4.3.1. Les corrections

Très vite, dans la pratique même des cours audiovisuels de la première génération puis dans l'élaboration des cours de la seconde génération, ont été mis en œuvre des modifications destinées à corriger les insuffisances et les défauts apparus à l'expérience. Pour mieux faire apparaître ce type d'évolution, je prendrai principalement mes exemples parmi la série des cours conçus par le CRÉDIF.

On se rappelle les phases canoniques de la leçon audiovisuelle :

1. Présentation/explication
2. Répétition/mémorisation
3. Exploitation/fixation
4. Transposition/appropriation

La terminologie peut être différente d'un auteur à l'autre, et le nombre de phases varier de 3 à 5. La phase de présentation (globale, sans intervention du professeur) est fréquemment séparée de celle d'explication (analytique, réplique par réplique, sous la direction du professeur, avec souvent un début d'exploitation permettant à l'élève de découper le segment sonore en unités de sens) ; les phases 3 et 4 sont parfois regroupées sous le terme d' *« exploitation ».*

Ces phases ne sont déjà plus dans *Vida y diálogos de España* (1968), selon P. RIVENC, qu' *« un canevas de référence, susceptible d'inspirer d'infinies variations au professeur ou à la classe »* (1977, p. 345). Elles sont abandonnées dans *De Vive Voix* (1972), en particulier afin d'éviter, en introduisant plus tôt la transposition dans la leçon, les difficultés remarquées chez les élèves pour passer de la mémorisation/manipulation des formes linguistiques à leur réemploi libre :

> *Plus de présentation globale de la leçon (le défilement des images synchronisé avec celui de la bande enregistrée) ; plus d'explication réplique par réplique ; plus de répétition intensive du dialogue de la leçon ; et plus d'exploitation distincte des autres phases. On travaille, passé la première leçon, image par image ; celle-ci est présentée aux étudiants sans la réplique enregistrée qui lui correspond ; on demande aux étudiants de formuler, à l'aide de ce qu'ils ont appris dans les leçons précédentes, l'intention de communiquer que la suite des leçons et des images permet de deviner chez le personnage qui parle.* [...] *Comme on le voit, les phases canoniques de la leçon de* VIF *s'en trouvent profondément bousculées : on dissocie la présentation de l'image de celle de la réplique qui lui correspond, l'exploitation de l'acquis des étudiants précède les explications éventuelles, la correction phonétique s'exerce* à *propos des productions des étudiants et non en rapport avec les phrases modèles, on ne mémorise pas le dialogue du manuel, et la transposition peut apparaître à tout moment dans les interactions du groupe.* (BESSE H. 1985, p. 101)

La progression grammaticale, ressentie comme trop rigide et trop linéaire, est assouplie elle aussi. Dès le début des années 1960 par exemple, le CRÉDIF suggérait aux utilisateurs de *VIF 1* d'enrichir la progression prévue par le Livre du maître en introduisant le discours indirect à la leçon 4 et le passé composé à la leçon 12. Dans *De Vive Voix,* la progression linéaire d'enseignement est doublée d'une progression d'apprentissage « en spirale », grâce au réemploi incessant des acquis antérieurs dans les *« paraphrases communicatives »* des élèves (selon BESSE H. 1985, p. 120). En 1975, avec le cours d'anglais *All's Well 1, « pour la première fois, la progression dite "linéaire" était bousculée. Le cours était structuré en unités comprenant un noyau central "lourd" et des leçons-satellites reprenant méthodiquement le contenu de la leçon-noyau. »* (CHICLET-RIVENC M.-M. 1984, p. 201)

Dans *Archipel* (1982) enfin est abandonnée toute idée de progression grammaticale :

> On *peut* [...] *suivre des trajets différents à travers les différentes unités : une fois dépassé le niveau de l'unité 2, aucun critère strict de progression ne peut être retenu, rien n'empêche d'étudier la demande (unité 4) avant l'expression de la localisation (unité 3). De même, étant donné qu'il existe deux axes parallèles d'apprentissage – l'axe audiovisuel, plus communicatif, et l'axe écrit, plus culturel –, on peut également doser à volonté la part de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage.* (Livret de présentation, p. 4)

Beaucoup d'utilisateurs des MAV remarquaient la baisse de motivation des élèves après une période initiale de participation enthousiaste, qu'ils mettaient au compte du caractère didactique des dialogues, du caractère conventionnel de la thématique et des situations, et du manque de profondeur psychologique des personnages ; tout cela rendait difficile l'**identification** des élèves aux personnages, essentielle pourtant dans la théorie audiovisualiste : *« Le théâtre de l'unité didactique audiovisuelle est un modèle de*

communication qu'on imite, non une situation impliquante, génératrice de langage. L'identification demandée est un leurre... » (MOIRAND S. 1974).

Les cours audiovisuels de la seconde génération vont donc essayer – sans toujours y réussir – de mettre en scène des personnages plus vivants dans des situations plus proches des intérêts des élèves. L'exemple-type de cette évolution est la thématique de *C'est le printemps* (1975), dont les auteurs vont prendre le contre-pied des cours antérieurs en présentant un gauchiste interrogé par des policiers, des péripatéticiennes accoudées à un bar, un Maghrébin pris en stop par un camionneur... Même dans les cours à la thématique moins provocatrice, l'identification aux personnages tend à être abandonnée, les élèves étant ainsi appelés, dans *De Vive Voix,* à prendre d'emblée leurs distances avec les personnages en commentant à partir des seules images, avant même d'entendre le dialogue enregistré, la situation, les intentions de communication et la psychologie de ces personnages.

L'introduction de cette dernière technique représente aussi une étape importante dans l'évolution de la MAV dans la mesure où, dissociant momentanément l'utilisation du son et de l'image dans la phase même de présentation, **elle marque le début du recul de l'intégration didactique autour du support audiovisuel, annonçant de la sorte la troisième génération des cours audiovisuels**.

L'image, enfin, posait problème dans les cours audiovisuels de la première génération, dans la mesure où, contrairement à la théorie SGAV, elle ne suffisait pas à donner le sens global des répliques en raison des erreurs très fréquentes d'interprétation. G. Mialaret et C. Malandain trouvaient, dans une expérience menée en 1962 avec des enfants de plus de dix ans, que 54% seulement d'entre eux (!) avaient été capables d'effectuer une synthèse correcte d'une situation représentée par une série d'images (selon DENIS R. 1976b, p. 31).

Dans *Lend me your Ears,* J. GUENOT recommandait pour cette raison de faire effectuer aux élèves une interprétation préalable en français de la série d'images : *« À la fin de la classe audiovisuelle précédant la présentation d'une nouvelle leçon, nous montrons le film fixe de la nouvelle leçon* sans la *bande magnétique, et nous demandons aux élèves d'inventer un dialogue vraisemblable. Le professeur corrige les erreurs d'interprétation trop grossières. Un tel exercice est destiné à limiter les marges de contresens. Il constitue en somme une pré-traduction. »* (1963, p. 96-97) On retrouve cette solution dans un cours SGAV pour enfants de 8 à 11 ans, *Bonjour Line* (1963, sous la direction d'H. Gauvenet).

De Vive Voix tente au contraire d'utiliser l'ambiguïté de l'image comme prétexte à expression en langue étrangère. Mais beaucoup de cours audiovisuels de la seconde génération destinés à l'Enseignement secondaire préféreront à l'image-situation une image-traduction surcodée, qui puisse aider efficacement le professeur dans l'explication analytique des répliques. Si tous ces problèmes de l'image audiovisuelle sont bien cernés par les théoriciens[59], aucune solution idéale n'existe, comme l'explique clairement F. BRESSON dès 1970 :

> *Jamais une image, qu'elle soit fixe ou animée, ne correspond à un énoncé ou fragment d'énoncé de manière univoque.* [...] *Mais quel est alors le rôle de l'image ? Un indice supplémentaire pour décoder l'énoncé, un prétexte de l'énoncé et une motivation. La difficulté est que ces fonctions ne sont pas nécessairement compatibles, que l'enrichissement de l'image suscite la motivation au prix d'un accroissement d'ambiguïté, que celle-ci ne peut être levée que par une variation systématique de l'image qui lui enlève une part de sa valeur motivante.* (pp. 29-30)

Dans les cours de la troisième génération, le découpage visuel parallèle au découpage sonore (série d'images correspondant à une série de répliques) est abandonné, au profit, dans *Archipel,* de quelques images *« visualisant globalement le cadre de l'échange et les protagonistes»* (BESSE H. 1985, p. 144), et le professeur *« s'en tient, sauf difficulté ponctuelle, à une compréhension globale de la signification échangée. »* (id., p. 146)

[59] Voir par ex. le n° 24 de la revue *Langue française* de déc. 1974, et le n° 17 de la revue *Études de Linguistique appliquée* de janv.-mars 1975.

Les conséquences méthodologiques au niveau de l'utilisation de ces nouveaux types d'images sont une autre bonne illustration du recul de l'intégration didactique autour du support visuel :

> *Bien entendu, l'image* [dans *Archipel*] *est le point de départ de l'explication, mais* ***les images de la méthode n'ont pas été conçues pour une utilisation exhaustive : nous n'avons pas voulu en faire le support principal de la communication****. Nous pensons, en effet, que la motivation à la pratique de la parole en classe devrait surtout passer par la création du besoin de communication à l'intérieur de la classe. Les images ont donc été conçues essentiellement pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel. »* (*Archipel*, Livret de présentation, Extrait du Livre du professeur, Introduction, p. 7, je souligne)

4.3.2. Les adaptations scolaires

L'introduction de la MAV dans l'Enseignement secondaire français, nous l'avons vu précédemment, n'a fait l'unanimité ni parmi le corps inspectoral, ni parmi le corps professoral, parce qu'elle imposait une rupture (voir *supra* pp 159 et suiv. la présentation des « incompatibilités » entre la MAV et la MA) dans le fragile consensus qui dans la MA avait réussi à se maintenir sur les objectifs, les contenus et les méthodes de l'enseignement scolaire des LVE pendant un demi-siècle. Pendant tout juste 50 ans, en effet, si l'on prend comme dates symboles **1919** (la première année de l'après-guerre 1914-1918) et **1969**, date des instructions générales qui pour la première fois depuis 1902 reconnaissaient la *« liberté de méthode »,* ouvrant ainsi la voie à l'introduction des cours audiovisuels intégrés en premier cycle.

Contrairement au chapitre précédent, qui s'appuyait surtout sur les cours de FLE, le présent chapitre intéresse plus particulièrement les cours audiovisuels de langues étrangères (italien, espagnol, allemand et anglais) utilisés dans l'Enseignement secondaire français).

Anglicistes et germanistes se sont très vite lancés dans l' *« aventure audiovisuelle»,* rejoints plus tardivement et quelque peu à contrecœur par les italianistes. Les raisons de ce succès me paraissent essentiellement historiques : la MAV, comme nous l'avons vu, prolonge l'héritage direct français transmis par les CTOP tout en rompant avec une MA qui semblait sclérosée et autorisait sur le terrain les pratiques les plus traditionnelles. Mais c'est cette rupture-là, précisément – et en particulier la remise en cause de l'équilibre constant que la MA avait soigneusement maintenu entre les trois objectifs fondamentaux – qui provoque l'opposition jamais démentie de l'inspection générale d'espagnol, laquelle se limitera à accélérer un mouvement, commencé depuis les années 1920, de prudente intégration des auxiliaires oraux, visuels et audiovisuels au sein de la MA.

En pénétrant dans l'Enseignement scolaire, les cours audiovisuels vont rapidement y subir une évolution particulière qui va les transformer en monstres d'hétérodoxie aux yeux des méthodologues du FLE, particulièrement ceux du mouvement SGAV. Pour M.M. CHICLET-RIVENC : *« La méthodologie* [SGAV] *fut bien vite dénaturée sous couvert d'adaptation plus ou moins heureuse aux contextes locaux et détournée de ses principes fondateurs trop fragilement acquis. »* (1984, p. 195)

L'une des explications avancées par cet auteur, qui incrimine « *les enseignants encore imprégnés de réflexes traditionnels et exposés en outre à la diffusion des méthodes américaines qui déferlaient sur l'Europe »* (*ibid*.) me paraît intéressante parce qu'elle illustre la contradiction essentielle dans laquelle s'inscrivent les cours audiovisuels scolaires.

La nouvelle méthodologie va se heurter comme la MD aux situations scolaires d'enseignement/apprentissage. Pour ce qui nous intéresse ici, ce sont le caractère extensif des cours (généralement trois heures par semaine), les classes hétérogènes et nombreuses (de 25 à 35 élèves), la faible motivation de la plupart des élèves, et la formation généralement insuffisante des enseignants. On retrouve là les situations déjà signalées comme responsables en partie de l'échec de la MD. Quant à la formation des professeurs à l'utilisation des cours audiovisuels, elle fut souvent tardive et insuffisante. L'inspecteur général H. EVRARD écrit ainsi en 1977 :

> *Voici quelques années, l'inspection générale fut alertée par la constatation d'échecs liés à l'emploi de cours audiovisuels imposés par une opinion publique éprise de nouveauté à des professeurs qui n'y étaient nullement préparés. Il fut alors convenu d'inviter au stage de Sèvres cent conseillers pédagogiques à qui l'on demandait de s'initier à ce type d'enseignement afin d'y former ensuite les professeurs-stagiaires.* (pp. 191-192)

Pour tenir compte de ces situations, les cours scolaires vont tendre à s'infléchir vers certaines solutions dites « *traditionnelles* » : ainsi vers l'explicitation de la *« règle »* et vers des exercices d'application grammaticale après une première approche inductive.

Mais d'un autre côté, pour diverses raisons, dont le besoin ressenti de rompre avec la MA et la plus grande perméabilité des anglicistes aux thèses audio-oralistes, les concepteurs de cours audiovisuels scolaires se montreront très rigides (et rigides plus longtemps que les méthodologues du FLE, les pesanteurs propres au système scolaire français y maintenant un certain décalage dans les évolutions en DLVE) sur certains principes particulièrement inadaptés à l'Enseignement scolaire, comme le *« montage des automatismes »* dans les exercices structuraux, qui s'oppose à l'objectif formatif et exige en tout état de cause des cours intensifs.

Cette contradiction provoque d'emblée des incohérences à l'intérieur-même des cours – c'est ainsi que la plupart des cours utilisés actuellement proposent encore à la fois des exercices structuraux et un enseignement explicite de la grammaire – et de grandes diversités méthodologiques d'un cours à l'autre, permises par ailleurs par le libéralisme des instructions officielles. À cela s'ajoute le fait que la lenteur du renouvellement des manuels dans l'Enseignement scolaire amène très fréquemment les élèves à utiliser, d'une année à l'autre dans la même LVE ou d'une langue à l'autre la même année, des cours dont les orientations méthodologiques sont différentes, voire opposées.

Le même phénomène va se produire en ce qui concerne les principes SGAV (tels qu'ils ont été mis en œuvre dans les premiers cours CRÉDIF de FLE) repris plus ou moins explicitement dans beaucoup de cours audiovisuels scolaires de LVE : leurs concepteurs effectuent des choix souvent opposés, parce qu'ils sont forcément en contradiction soit avec les situations d'enseignement/apprentissage, soit avec les principes eux-mêmes dont ils se réclament.

La durée d'application de la méthode orale intégrale, par exemple, s'étend exagérément en milieu scolaire en raison du faible nombre d'heures de cours par semaine. Dès le milieu des années 1960, les méthodologues du CRÉDIF corrigent sur ce point les excès de *VIF :* les concepteurs de *De Vive Voix,* mis en chantier vers 1965 et conçu aussi pour l'enseignement scolaire à l'étranger, ont (re)découvert en effet que le recours à l'écriture peut aider à l'assimilation. Mais plusieurs années plus tard, les textes des dialogues n'apparaissent dans le livre de l'élève qu'à partir de la leçon 22 dans *Die Deutschen 1* (1969), et de la leçon 16 dans *Deutsch in Worl und Bild 1* (1979). Par contre le cours d'espagnol *¿Qué tal Carmen?*, (1968) met les élèves en contact avec la graphie dès la première leçon. Quant aux auteurs du cours *Imagine you're English Classe de Sixième* (1974), ils choisissent de laisser la responsabilité de la décision au professeur lui-même : *« De façon à simplifier le passage entre l'anglais entendu et parlé et l'anglais lu et écrit nous vous suggérons d'entreprendre un effort de lecture et de travail écrit dès le début de l'année. Cependant si vous désirez remettre à plus tard ces stades, vous ne briserez en rien la continuité du cours. »* (p. 6)

Les auteurs de certains cours, comme *Deutsch in Wort und Bild* encore, vont faire le choix d'une image situationnelle de type *De Vive Voix,* alors que d'autres vont faire le choix inverse d'un type d'image surcodée : dans certains cours scolaires publiés récemment, beaucoup d'images tendent même à se transformer en de véritables hiéroglyphes. C'est le cas dans *Ja zu Deutsch Quatrième Seconde langue* (1982), ou encore de *Treffpurkt Deutsch Sixième* (1981), dont je présente à la sagacité de mes lecteurs les deux images suivantes (de réemploi) à commenter « *librement* » selon les auteurs :

Ce type d'image constitue une réponse aux problèmes de lisibilité et d'interprétation de l'image, souvent aigus dans le cas de jeunes élèves, mais aussi sans doute au besoin ressenti par les professeurs, dans des classes hétérogènes, d'une explication d'emblée analytique. Ph. LECOMTE constate en effet que *« de nombreux élèves s'avèrent du début à la fin de l'apprentissage scolaire incapables de distinguer les groupes fonctionnels d'un énoncé »* (1983, p. 69). Sur ce point, l'évolution de ces cours audiovisuels scolaires les éloignent de la tendance actuelle en FLE, qui privilégie au contraire une approche plus globaliste de la signification :

> *Les pratiques d'explication recommandées pour* Archipel *se distinguent, d'autre part, de celles recommandées pour* VIF *sur plusieurs points. Elles sont beaucoup moins analytiques : on ne cherche plus à « déstructurer » et à « restructurer » chaque phrase, mais on vise toujours à faire percevoir le sens contextualisé, en situation ;* [...] *on s'en tient, sauf difficulté ponctuelle, à une compréhension globale de la signification échangée.* (BESSE H. 1985, p. 146)

À l'échec des principes béhavioristes en DLVE s'ajoute donc, de l'aveu même de ses partisans, *« l'échec relatif des méthodes* [*i.e.* des cours] *SGAV dans l'enseignement secondaire »* (CHICLET-RIVENC M.-M. 1984, p. 197) ; et l'évolution actuelle de la méthodologie SGAV, qui s'est faite sans référence aux situations d'enseignement/ apprentissage de l'Enseignement secondaire français (considérées comme trop défavorables), l'en éloigne encore plus, comme on peut le constater à la lecture de ces lignes de H. BESSE , écrites en 1985 :

> Les *pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2, proche de celle d'un natif ; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases ; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq à six) ;* [...] *que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales ; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux opinons qui les sous-tendent tout en se sentant libre de les interpréter selon son tempérament ; que les enseignés,* enfin, acceptent ces pratiques, *spontanément ou après discussion et négociation.* (p. 177)

On arrive ainsi à une position extrême selon laquelle ce serait à l'Enseignement secondaire à s'adapter à la méthodologie SGAV : *« Tant qu'une réforme profonde de l'enseignement des langues n'aura pas été entreprise, on en restera aux solutions de bricolage : inadaptation des méthodes ambitieuses, ou* statu quo *avec des cours aux objectifs, donc aux résultats, très limités, puisqu'ils prennent leur parti de la situation »* (CHICLET-RIVENC M.M. 1984, p. 197).

Une telle position de principe, bien évidemment, ne peut être celle des formateurs et des enseignants du Secondaire, qu'elle condamnerait à l'immobilisme pédagogique et à la démission. À la question : *« Y a-t-il une contradiction entre cet enseignement* [audiovisuel] *et le milieu scolaire ? »,* L. LECOMTE répond au contraire : *« Non, si l'on sait tirer les conclusions de l'expérience pour adapter notre action aux réalités scolaires, ce qui suppose une attitude souple et une absence de dogmatisme. »* (1983, p. 77)

Il ne faudrait pas non plus oublier que ce sont les problèmes posés par l'utilisation **scolaire** des cours audiovisuels de la première génération – où l'intégration didactique très poussée provoquait une grande rigidité de la démarche d'enseignement – qui ont été décisifs pour impulser le retour actuel à une conception des matériels audiovisuels comme des **auxiliaires** : dans cette nouvelle conception, la méthodologie n'est plus définie prioritairement en fonction de la théorie et des contraintes imposées par l'utilisation des matériels eux-mêmes, mais en fonction d'éléments externes à la didactique, parmi lesquels **les contraintes institutionnelles** ont naturellement leur place légitime. L'opposition que nous pouvons manifester personnellement à telle ou telle de ces contraintes n'est pas du domaine didactique, mais relève de la responsabilité politique (qu'elle soit celle de l'homme politique, du syndicaliste ou du simple citoyen).

L'Histoire des méthodologies me semble être d'ailleurs plus généralement – et c'est peut-être l'une des raisons qui ont poussé à son occultation... – une leçon de modestie à l'adresse des méthodologues et didacticiens. Il n'est pas inutile à ce propos de rappeler que beaucoup d'enseignants français du Secondaire n'avaient pas attendu les autocritiques parfois tardives et laborieuses de certains méthodologues audiovisualistes, ni leur autorisation, pour apporter eux-mêmes à leurs cours (parfois malgré la mauvaise conscience de trahir ainsi des principes qui leur étaient par ailleurs présentés comme *« scientifiques »*) des aménagements méthodologiques qui se situaient d'emblée dans le sens des évolutions actuelles en DLVE.

C'est l'une des conclusions de C. O'NEIL (1979) dans la conclusion d'un rapport sur une enquête réalisée auprès de 64 instituteurs utilisateurs du cours *Happy Families,* dix ans après son lancement (voir p. 69). À la dernière partie du questionnaire concernant l'origine des innovations, un seul instituteur répondait, en confessant son ignorance : c'est sans doute que ces innovations étaient empiriques, dictées par la seule pratique d'enseignement (p. 5).

Il me semble donc logique, pour clore ce chapitre, de donner la parole à l'un de ces praticiens, dont il me semble que le rôle dans l'évolution méthodologique a été et reste encore trop fréquemment sous-évalué :

> Ce *qui* a *été abandonné, ou largement modifié, correspond à des constatations d'évidence faites par les utilisateurs :*
>
> *– Nous souhaitions des dialogues moins longs, car le temps* passé à *les mettre en place nous manquait ensuite pour les exploiter et les prolonger. On fractionnait souvent quand c'était possible.*
>
> *– Le rythme des acquisitions, en raison de la longueur de chaque étape, paraissait insuffisant, si on ne prenait pas l'initiative d'ajouter, à l'occasion, et à la demande, du vocabulaire, des expressions, voire des structures non contenues dans les dialogues.*
>
> *– La démarche pédagogique, telle qu'elle était préconisée, manquait de variété.*
>
> *– Le passage à la lecture et* à *l'écriture ne devait pas être différé trop longtemps, car les risques de contamination de la prononciation par la graphie n'étaient rien à côté du temps absorbé et des énergies que devaient déployer maîtres et élèves pour éviter les confusions de mots, et en particulier de mots grammaticaux (*he's/his*,* they're/there*, par exemple), démonter les phrases, et faire manipuler leurs composants pour construire de nouveaux ensembles cohérents, tout cela sans le support visuel et concret de l'écriture.* [...]
>
> *À nos réflexions sur la méthode s'ajoutait la constatation que les enfants changeaient ; leurs capacités d'attention et de déduction prenaient des caractéristiques différentes. Nous devions les aider davantage* à *discriminer, à observer, à analyser ; il fallait se préoccuper de plus en plus de la réactivation des acquis ; et la pratique intensive des structures ne conduisait pas forcément à des automatismes* mobilisables *immédiatement.* [...]
>
> *Beaucoup d'utilisateurs, actuellement, interprètent les conseils méthodologiques des auteurs et les adaptent aux besoins de leurs classes et à leurs propres personnalités. L'enthousiasme presque messianique des premières années a fait place à un réalisme*

> *dicté par la pratique quotidienne des problèmes concrets qui surgissent et qu'il faut résoudre concrètement.* (BLASCO C. 1983, p. 55)

4.3.3. Le niveau 2

Par l'importance de l'impact qu'elle a eu sur la MAV, la dite *« problématique du niveau 2 »* me semble mériter un chapitre à part. En 1970, D. COSTE la décrit en ces termes :

> Les *cours audio-oraux et audiovisuels existant aujourd'hui conduisent rarement l'élève au-delà de ce qu'il est convenu d'appeler le « niveau 1 » de l'apprentissage (maîtrise active d'un contenu correspondant à celui du* Français fondamental 1 *(environ 400 heures de classe). La pratique de structures plus complexes et plus délicates que les mécanismes de base, la compréhension et la production d'énoncés plus longs ou de registres plus variés que ceux qui sont proposés aux débutants, l'approche de textes littéraires, la découverte réflexive d'un contenu de civilisation sont autant de domaines que les méthodes nouvelles n'ont abordé qu'avec prudence et lenteur. Les hypothèses convenant aux premières étapes de l'apprentissage doivent en effet être modifiées ensuite. Faut-il en revenir pour autant aux techniques traditionnelles ? N'existe-t-il pas un modèle suffisamment puissant et cohérent pour couvrir, avec des variations internes, l'ensemble du processus d'acquisition d'une langue étrangère ?* (1970b, p. 16)

Une telle situation correspond assez exactement à celle qu'avaient dû affronter les méthodologues directs dans les années 1906-1909, à savoir la nécessité d**'un enseignement conjoint de la langue et de la civilisation**. Le BELC publie ainsi en 1971 une série de *« Douze dossiers pour la classe avec exploitation de documents sonores »* sous le titre de « *Langue et civilisation* » (CARDINAL 1971).

L'impréparation et l'improvisation que j'ai signalées chez les méthodologues directs à la fin des années 1900 va se retrouver au début des années 1970 dans l'enseignement de ce niveau 2 en FLE : *« Des milliers d'élèves, qui ont commencé le français avec des méthodes nouvelles, atteignent maintenant des classes où l'on ne dispose ni de solutions, ni de manuels, ni de matériel adaptés à la situation. Pis encore, on est incertain sur les conceptions de l'enseignement. »* (DEBYSER F. 1970, p. 6)

La « *situation* » dont parle F. Debyser est radicalement nouvelle dans la mesure où apparaît un changement qualitatif au niveau des objectifs. D'une part la poursuite des progrès dans l'apprentissage linguistique lui-même exige la connaissance des connotations culturelles. D'autre part, du moins en milieu scolaire, l'intérêt de l'apprentissage pour l'apprentissage disparaît, et pour maintenir la motivation des élèves, il devient nécessaire d'utiliser la langue non plus seulement comme objectif mais aussi comme moyen d'accéder à des connaissances dont la langue étudiée est le vecteur privilégié : la culture du pays étranger. À cet objectif culturel s'ajoute un objectif formatif tout aussi incontournable : s'ouvrir à une autre culture, c'est approfondir sa propre culture, développer son esprit d'analyse et son sens critique : avec le niveau 2, même les méthodologues du FLE se trouvent confrontés avec les trois objectifs fondamentaux de l'Enseignement scolaire...

Cette nouvelle situation d'enseignement/apprentissage va imposer la remise en cause de certaines caractéristiques de la MAV,

Au niveau 1, l'image pouvait concilier ses deux fonctions principales – simulation de la situation de communication et visualisation de certains référents du discours – dans la mesure où le dialogue était généralement en rapport avec la situation même : au café, il s'agissait de commander des consommations ; à la poste, d'expédier un paquet ou d'acheter des timbres ; etc. La pauvreté qui en résultait dans le dialogue convenait parfaitement aux exigences des gradations lexicale et grammaticale. Au niveau 2 par contre, la plus grande richesse thématique des dialogues et en particulier l'importance prise par le discours abstrait forcent à reconsidérer la conception de l'image. Dans les dialogues initiaux fabriqués des premiers cours de niveau 2, les images-situations vont tendre à s'imposer, ainsi que les photos-documents comme supports de réemploi.

La problématique du niveau 2 amène aussi à reconsidérer un autre principe de base des cours audiovisuels de la première génération, à savoir le contrôle étroit des gradations lexicale et grammaticale, l'élève devant nécessairement désormais être mis en présence d'une grande variété de niveaux et registres de langue. L'apparition de structures complexes, pour l'assimilation desquelles le seul enseignement implicite se révèle insuffisant, va imposer sur ce point un retour à une phase d'explicitation après la première approche inductive : ce sont les *« exercices de conceptualisation »* proposés dès la fin des années 1960 par les méthodologues du CRÉDIF, d'abord pour les seuls étudiants avancés.

Cette technique de la *« conceptualisation grammaticale »* (voir BESSE H., 1970, 1974 et COURTILLON J., 1974) a été intégrée pour la première fois dans le cours de niveau 2 *Interlignes* (CRÉDIF, 1975). L'essentiel de cette technique, selon H. BESSE, *« est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui* a *une valeur opératoire en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase. »* (1974, p. 38) On voit la différence d'avec l'enseignement grammatical direct, où la règle explicitée devait l'être d'emblée de manière canonique et définitive.

L'enseignement culturel, enfin, oblige à l'utilisation de documents authentiques de types très variés (poèmes, morceaux choisis littéraires, articles de journaux, publicités, photos, affiches, enregistrements radiophoniques, etc.) et donc à l'abandon de l'intégration didactique autour du seul support audiovisuel. C'est ainsi qu'à partir de la troisième année des cours scolaires (et souvent même plus précocement) apparaissent dans chaque leçon des documents authentiques – en particulier écrits – qui viennent d'abord s'ajouter aux documents fabriqués pour l'approche audiovisuelle, puis finissent par les supplanter entièrement. Bien qu'une *« méthode audio-orale »* (voir *supra,* p. 176 et Annexe 5) s'efforce de maintenir pour le traitement pédagogique de ces documents authentiques écrits la priorité à la langue orale, c'est fatalement un nouveau type de rapport entre l'oral et l'écrit qui s'instaure à ce niveau 2 : *« La priorité de l'oral* –écrit l'inspecteur général H. EVRARD en 1977 – *n'abolit pas la primauté de l'écrit en matière de civilisation. »* (p. 194)

La nécessité et l'ampleur de ces remises en cause ne seront pas tout de suite perçues, et la plupart des méthodologues vont tenter dans les débuts de la conception du niveau 2 d'y maintenir au maximum la méthodologie audiovisuelle. D. GIRARD, par exemple, écrit en 1968 : *« Il est vrai qu'il faut se libérer progressivement des contraintes de la technique audiovisuelle. Mais nous considérons qu'à tous les stades, les principes linguistiques, psychologiques et méthodologiques qui inspirent les cours pour débutants restent valables. Seule la* ***technique*** *devra prendre des formes nouvelles. »* (p. 14) Une telle position n'est tenable, bien entendu, que si la **technique** est conçue comme simplement au service de principes méthodologiques définis par ailleurs. Ce qui n'est pas le cas précisément, comme nous l'avons au chapitre 4.2.2 sur la « méthodologie induite », dans les cours audiovisuels intégrés.

Cette erreur initiale des méthodologues audiovisualistes explique le *« long piétinement au-delà des limites du niveau 1 »* (CORTES J. 1981, p. 28, à propos des méthodologues SGAV). Le sous-titre même choisi en 1970 par le CRÉDIF pour *VIF 2*, « Leçons *de transition »* illustre bien les problèmes que posait alors ce passage du niveau 1 audiovisuel au niveau 2.

En FLE, les matériels pédagogiques de niveau 2 commencent à apparaître au début des années 1970 au CRÉDIF et au BELC. Ces deux organismes proposent un travail par *« dossiers »* sur des thèmes abordés à partir de documents multimédias, et des exercices linguistiques variés. La construction de ces dossiers est sensiblement la même, trois types de documents étant successivement proposés. D'abord des *« documents-motivation »* (CALLAMAND 1974) présentant une approche vécue de la civilisation : les *« schémas culturels généraux »* (COSTE D. 1970a) transmis par des prises de position différentes sinon opposées doivent à ce niveau permettre une mise en place du débat. Suivent des documents qui seront objets d'exploitation à la fois thématique – analyse du thème à partir de documents plus réflexifs, comme des tables rondes de spécialistes – et linguistique. Le dossier se termine par des documents variés d'information (articles journalistiques, publicités, articles techniques, pages littéraires, etc.). Alors que le BELC choisit de

n'introduire que des documents authentiques (oraux pour les deux premiers types, écrits et/ou visuels pour le troisième), le CRÉDIF, plus soucieux de gradation linguistique, propose pour les deux premiers des documents fabriqués (oraux), les documents authentiques (écrits) étant réservés pour la troisième partie, et donc considérés comme un but plus qu'un moyen : ils sont, comme le dit D. COSTE, « *l'aboutissement et le couronnement souhaitables d'une leçon* » (1970b, p. 37).

« *Le grand débat des années 1970* », pour J. CORTES, a tourné autour du problème suivant : « *Comment concilier l'appétit d'authenticité des nouveaux pédagogues* [...] *avec la nécessité d'établir une progression des contenus linguistiques* [...]*, sachant qu'en langue seconde, qu'on l'admette ou non, la maîtrise préalable des formes est la première clause du contrat d'apprentissage ?*» (1981, pp, 22-23). Sur la méthodologie CRÉDIF du niveau 2 dans les années 1970, je renvoie à PAPO E. 1974, et au numéro 2 de la revue *Voix et Images du CRÉDIF* (1974), consacré entièrement à *« La pédagogie du niveau 2 ».*

On retrouve dans l'Enseignement secondaire les deux orientations initiales pour le niveau 2 de poursuite de la méthodologie audiovisuelle ou de *« dossiers »* spécifiques. L'auteur de *¿Qué tal Carmen?* (A. Colin, 1968), par exemple, va s'inspirer directement pour son cours de seconde année *(¿Adónde?,* A. Colin, 1972), des dossiers CRÉDIF du niveau 2. Les auteurs de *Die Deutschen* (Didier, 1969-1975), par contre, présentent leur cours comme une « *méthode audiovisuelle* » de la première à la septième année : *« La pédagogie proposée ici* – écrivent-ils dans le Livre du professeur du cours de quatrième année – *demeure résolument audiovisuelle »* (p. 5), bien que ce manuel, comme celui de troisième année, abandonne *« une partie des procédés employés jusqu'à ce stade pour recourir à une gamme plus étendue de moyens nouveaux »* (p. 6 ; on retrouve ici la position exprimée par D. GIRARD en 1968). Les auteurs tentent effectivement de maintenir l'intégration didactique maximale autour des documents audiovisuels, et déconseillent d'utiliser séparément les différents matériaux proposés : « *C'est de leur cohésion et de leur convergence que naît leur efficacité » (Die Deutschen* 5, p. 3).

Malgré tout, la pression des exigences du second cycle scolaire est telle que les principes audiovisualistes y craquent de toutes parts : on trouve dans les manuels des dernières années de cette série *Die Deutschen,* par exemple, des versions et des thèmes, des présentations de textes ou des transitions entre différents textes rédigées en français (et à étudier à la maison !...), des films fixes proposant des reproductions de l'art plastique allemand ; à côté d'une exploitation plus linguistique de certains textes, d'autres sont proposés pour une explication de type MA, d'autres encore en lecture cursive, etc. : la « *méthode audiovisuelle* » n'est plus là qu'une fiction, et la juxtaposition de procédures calquées sur les cours audiovisuels de la première génération et de procédures actives révèle les limites de la MAV en milieu scolaire, en même temps que l'incapacité des méthodologues et concepteurs de cours à parvenir, de la première à la dernière année du cursus scolaire, à cette nécessaire cohérence pédagogique qui avait été la raison d'être de la MA. La situation n'a guère changé depuis : en 1983 encore, Ph. LECOMTE peut parler du *« désarroi des élèves de second cycle qui sont brutalement confrontés à une méthode plus traditionnelle et dans laquelle ils ne retrouvent pas la sécurité (et le confort) d'activités verbales téléguidées. »* (pp. 70-71)

La solution ne pouvait être, comme ce fut le cas lors du passage de la MD à la MA, que dans une remise en cause plus ou moins générale du niveau 1, c'est-à-dire ici de la MAV. En 1972 déjà, s'ils pensent encore qu'au niveau 2, *« c'est surtout la technique qui devra prendre des formes nouvelles »*, les auteurs de *Pédagogie de l'anglais* (M. ANTIER, D. GIRARD et G. HARDIN) admettent cependant que

> *tout comme la technique, la pédagogie aussi évoluera : décalage de plus en plus court entre l'oral et l'écrit ; entraînement à l'expression écrite qui deviendra de plus en plus important et sera conçu comme l'aboutissement normal de l'entraînement à l'expression orale ; réflexion sur la langue et passage à la « grammaire explicite », voire à l'initiation linguistique ; place de plus en plus grande faite aux aspects culturels (y compris la littérature) dont la langue constitue le véhicule privilégié.* (p. 74)

Cinq ans plus tard, non seulement la nécessité d'une pédagogie nouvelle est admise par tous pour le niveau 2, mais cette pédagogie va provoquer sur le niveau 1 audiovisuel un *« choc en retour »*, que F. DEBYSER analyse en ces termes :

> *Entre 1969 et 1975, l'essentiel des efforts en didactique du français langue étrangère a porté sur la définition d'une méthodologie nouvelle du niveau 2 et sur la réalisation des outils pédagogiques nécessaires à sa mise en pratique. Ce travail a débouché sur une réflexion plus générale qui a dépassé le cadre de la pédagogie du perfectionnement et a fini par modifier l'ensemble des conceptions de l'enseignement, y compris la méthodologie des débutants. C'est ce choc en retour du niveau 2 sur le niveau 1 que nous évoquerons.*
>
> *Si l'on se reporte au numéro spécial du* Français dans le Monde *(n° 73, juin 1970), « Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère », on remarque que ce débat sur la suite à donner aux méthodes structurales ou structuro-globales marquait sur bien des points un tournant dans les conceptions méthodologiques dominantes à l'époque, tournant qui laissait présager une révision plus radicale. Pour ce niveau 2, ne préconisait-on pas en effet :*
>
> 1. *une réflexion plus poussée sur les objectifs,*
> 2. *une recentration sur l'enseigné,*
> 3. *des méthodes plus actives,*
> 4. *le développement de l'expression libre et de la créativité,*
> 5. *la mise en place d'une véritable compétence de communication,*
> 6. *le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée et articulée sur les quatre « piliers » : choix scientifique des éléments à enseigner (structures et lexique), priorité à la progression, définition d'une unité didactique rigide (les « moments de la classe de langue »), revalorisation des exercices de systématisation,*
> 7. *l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours,*
> 8. *l'utilisation de documents authentiques,*
> 9. *une plus grande diversification des procédures didactiques.*
>
> *Il était clair que ces propositions « constructives » pour le niveau 2 pouvaient également se lire comme autant de critiques implicites à l'égard du niveau 1 de l'époque ; c'est bien ce qui arriva, de façon d'abord prudente, puis de plus en plus ouvertement. (1977, p. 38)*

Ce choc en retour a été beaucoup plus lent à faire sentir ses effets dans l'Enseignement secondaire, où la MAV venait à peine de s'imposer chez les concepteurs de cours et les professeurs. Il pousse à une reprise en compte des trois objectifs fondamentaux dès le premier cycle, comme dans la MA. Les auteurs de *Ja zu Deutsch* (Nathan, 1982), par exemple, écrivent dans la préface de leur manuel de première année qu' « *apprendre une langue nouvelle, c'est saisir la chance de mieux comprendre autrui, et, par là même, de mieux se comprendre soi-même ; c'est s'approprier une plus large part d'humanité*» (Préface, p. 3). Mais la nouvelle méthodologie correspondante, capable d'assurer la cohérence de l'enseignement de la première à la dernière année du long cursus scolaire, n'est pas encore apparue. Les propositions avancées par ailleurs, en FLE notamment, s'y heurtent en effet à des contraintes incontournables.

4.3.4. L'évolution des théories de référence en didactique des langues vivantes étrangères

L'un des facteurs d'évolution de la MAV a été l'évolution des théories de référence en DLVE, lesquelles ont été inversement, dans une certaine mesure, alimentées par l'évaluation critique de cette méthodologie. L'ampleur du sujet abordé dans ce chapitre, qui couvre la totalité de l'histoire des Sciences du langage pendant au moins les deux décennies écoulées, excusera je l'espère aux yeux des lecteurs la manière extrêmement schématique et allusive dont il sera abordé ici.

4.3.4.1. La sélection et la gradation linguistiques

Alors que la MAV se basait pour la sélection et la gradation linguistiques sur les listes de fréquence, supposées correspondre à la langue de base devant être acquise au départ quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés au début des années 1970 aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du FLE « *à des étudiants non spécialistes de français, dans leur pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Il correspond donc* [cet enseignement] *à des choix d'objectifs, de contenus et de méthodes motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays.* » (Séminaire de l'AUPELF, Damas, mars 1975, cité par DUPOUX P. 1977)

Au début, la recherche méthodologique va tenter de résoudre ces problèmes spécifiques à l'aide de vocabulaires spécialisés tels que ceux élaborés par le CRÉDIF : le *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1964), le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (1971), le *Vocabulaire d'initiation aux études géologiques* (1971) ; il se publia même un cours SGAV à usage des médecins *(Voix et Images Médicales),* élaboré, comme le laisse supposer son titre, sur le modèle de *VIF 1.*

Très vite cependant, cette approche s'est révélée peu productive, parce que ces cours à finalité spécifique exigeaient en réalité de la MAV une réorientation qui remettait en cause certains de ses principes mêmes. En effet, le nouveau public avait souvent à comprendre beaucoup plus qu'à produire, était amené à être en contact autant sinon plus avec la langue écrite qu'avec la langue parlée, comprenait en général immédiatement le vocabulaire de sa spécialité mais était confronté dès le départ aux problèmes d'articulation discursive. La MAV, même adaptée à un contenu scientifique, ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun, et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase.

Cette problématique dite au départ du *« français instrumental »* est devenue celle du *« français fonctionnel »* en s'étendant rapidement à un public plus vaste et diversifié : ouvriers migrants travaillant dans un pays étranger, scientifiques, techniciens et étudiants en formation dans leur pays ou à l'étranger ; en France-même, tous les salariés bénéficiant de la loi sur la formation continue, etc. Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation première était de s'adapter aux **besoins langagiers** de chaque public. D'une problématique du « français *fonctionnel* » à usage scientifique, on est ainsi progressivement passé en FLE à la problématique plus générale d'un *« enseignement fonctionnel du français »*, c'est-à-dire d'un enseignement dont aussi bien le contenu que la méthodologie tiennent compte dès le départ de la totalité des facteurs en présence, en particulier des objectifs et de la situation d'enseignement/-apprentissage. Ce glissement va permettre un dépassement de l'opposition entre le niveau 1 et le niveau 2, déjà préparé par le phénomène du *« choc en retour »* analysé plus haut.

Toute une partie de la recherche en DLVE va donc s'orienter dans les années 1970 vers l'*« Analyse des besoins »*, dont la prise en compte *a priori* dans l'élaboration même d'un cours de langue provoque une nouvelle définition de l'apprentissage : *« Apprendre une langue, c'est apprendre à* ***se comporter de manière adéquate*** *dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant* ***le code de la langue cible****. »* (COURTILLON J. 1980, p. 89) L'important n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement.[60]

L'Analyse des besoins soulève un certain nombre de problèmes déjà bien répertoriés par les didacticiens, en particulier :

> – l'ambiguïté même de la notion de *« besoins langagiers »* : voir par ex. WILKINS D.A. 1974 ; COSTE D. 1977, p. 51 ; PORCHER L. 1979, p. 7 ; RICHTERICH R. 1979, p. 55 ; GALISSON R. 1980, p. 112 ;

[60] D'où l'importance prise en DLVE dans la pragmatique (voir *infra* p. 252) et la sociolinguistique (voir *infra* pp. 253). Sur l'analyse des besoins et, plus généralement sur *« la question fonctionnelle »*, voir en part. D. COSTE, 1977, BESSE. H, 1980, GALISSON R. 1980, et leurs bibliographies respectives.

– et le danger du retour à un certain béhaviorisme, les besoins de l'apprenant étant définis *a priori*, « en liaison rigoureuse avec une *situation économique repérée* » (PORCHER L. 1977, p. 9) et sans tenir compte de la dynamique de l'apprentissage (LEHMANN D. 1980, p. 131).

En enseignement scolaire en outre, les besoins langagiers futurs de l'élève sont par définition inconnus, et c'est légitimement à partir d'objectifs généraux fixés par l'Institution que sont définis les contenus d'apprentissage (COSTE D. 1980, p. 46).

L'un des promoteurs de l'Analyse des besoins, R. RICHTERICH, en tire en 1979 un bilan négatif dans un article au titre suggestif : « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique ». Il y reconnaît que *« l'utilisation de la notion de besoins, parfois naïve et précipitée, qu'en ont fait la pédagogie, en général, et la didactique des langues, en particulier, n'a pas fourni, en fin de compte, les moyens de changement qu'on attendait d'elle. »* (p. 54)

R. RICHTERICH va jusqu'à affirmer : *« Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler »* (1979, p. 55) Jugement dont le caractère excessif (il équivaut à une condamnation de principe des méthodes actives en pédagogie scolaire...) est très révélateur d'un mode de fonctionnement trop fréquent actuellement en DLVE, où l'on s'empare de toute nouveauté dans l'espoir – toujours forcément déçu – de tout rénover à partir d'elle.

4.3.4.2. La description linguistique

La linguistique de l'énonciation

Les critiques du structuralisme américain vont s'accompagner d'un renouveau des recherches sur l'énonciation commencées auparavant par des linguistes comme C. Bailly, E. Benveniste et Jakobson. Comme les textes de la MD, les dialogues audiovisuels étaient souvent ressentis comme inauthentiques. La typologie des fonctions du langage proposée par Jakobson, par exemple, va fournir à cette critique une base plus scientifique. On reprochera à la MAV :

– de privilégier la fonction **dénotative** ou **référentielle** du langage. C'est là une conséquence de la manière dont elle organise l'accès des élèves au sens, par la mise en rapport de la langue et de ses référents représentés par l'image. La critique vaut même pour les cours SGAV de la première génération, malgré les relations d'origine entre le SGAV et la linguistique de l'énonciation ;

– et de négliger **la fonction phatique** (qui vise à établir et à maintenir le contact entre interlocuteurs : *Hein ?, n'est-ce pas ?, non ?, oui ?,* etc.), **la fonction émotive** (qui permet au locuteur d'exprimer sa subjectivité) et **la fonction conative** (qui vise à agir sur le destinataire du message, à susciter chez lui des réactions ou des actions). Dans les dialogues des premiers cours audiovisuels, les personnages s'impliquent en effet très peu avec leur subjectivité propre, et leurs interrelations restent le plus souvent au niveau du simple échange d'informations : on retrouve là une critique déjà adressée aux dialogues directs (voir par exemple M. BREAL, cité *supra* p. 131).

Les dialogues audiovisuels de la seconde génération vont tenter de prendre en compte ces critiques. Les auteurs de *¡Tú también! 1* (A. Colin, 1976), par exemple, font allusion dans leur *Guide méthodologique* à « *la prise de conscience, par le linguiste, de la diversité des fonctions du langage* » (p. 7), et déclarent avoir intégré, dans leurs dialogues, l'implication effective des interlocuteurs et la *« charge implicite »* de tout échange.

Les retombées des recherches sur l'énonciation sont cependant plus effectives en dehors de la MAV : dans les analyses pré-pédagogiques et pédagogiques des documents authentiques écrits, par exemple, est analysée la manière dont le scripteur se situe par rapport à ce qu'il écrit, à la situation dans laquelle il écrit et aux objectifs qu'il poursuit (voir par ex. CHARAUDEAU P. 1973 et MOIRAND S. 1979), et dans l'analyse des besoins langagiers des apprenants est utilisée la notion d' *« acte de parole»* (voir *infra* p. 252), qui correspond à la fonction conative du langage.

Fait figure d'exception le cours pour l'Enseignement secondaire *Behind the Words* (Charlirelle, O.C.D.L., 1975), qui veut appliquer à l'enseignement de l'anglais la théorie de l'énonciation de A. Culioli. Ce cours accorde une importance essentielle, à l'intérieur d'une méthodologie par ailleurs globalement calquée sur la MAV, à l'activité de *conceptualisation grammaticale* définie comme « à *la fois d'explication grammaticale et de réflexion sur la langue, menée conjointement par l'enseignant et les apprenants au long de l'appropriation »,* et dont l'objectif est de « faire *dégager la cohérence interne des phénomènes linguistiques* » (CAIN A. 1984, p. 15 ; cf. aussi CAIN A. 1983). Comme dans la MA, cette réflexion sur la langue est considérée comme moyen privilégié à la fois d'apprentissage linguistique et de formation intellectuelle, mis en œuvre ici dans le cadre d'une psychologie de l'apprentissage d'inspiration piagétienne.

L'analyse du discours

G. KHAN fait remarquer avec pertinence *« la contradiction qui existe entre une linguistique structurale qui s'est assigné pour champ d'étude la phrase, et le champ de l'enseignement qui est celui du discours. »* (1977, p. 63) Dans la MAV en effet, le professeur demande très vite à ses élèves de passer au niveau du discours : description complète d'une image, narration de l'anecdote dialoguée, discussions en phase de transposition, etc. Or dès qu'il s'agit d'articuler plusieurs phrases apparaissent des phénomènes spécifiques, visant en particulier à renforcer la cohérence discursive, et que la MAV ne prévoyait pas de faire travailler : les exercices structuraux, note S. MOIRAND (1979, p. 146), s'arrêtent au niveau de la phrase, et même les *« micro-conversations »*, sorte de macro-exercices structuraux portant sur une série limitée de questions-réponses, étaient conçues pour travailler non les procédés discursifs mais les structures grammaticales auxquelles se limitaient les variations exigées.

L. PORCHER développe ainsi en 1981 cette critique de la MAV :

> *La caractéristique essentielle d'un dialogue authentique, c'est son allure non linéaire, relativement désordonnée, son ouverture.* [...] *Dès lors, clairement, la morphosyntaxe n'est que le sommet de l'iceberg.*
>
> *L'important, c'est l'enchaînement, l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède (aussi bien dans sa propre parole que dans celle du locuteur) et susceptibles d'être prolongés.* [...]
>
> *Sans doute est-ce en cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles et celle des méthodes audiovisuelles*[61]*, pariant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morphosyntaxique : faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication. Cette foi en une génération spontanée (de l'écrit à la parole pour les méthodes traditionnelles, de l'oral morcelé à la parole pour les méthodes audiovisuelles)* a *été, dans chaque cas, aussi souvent couronné d'échecs que de succès.* (p. 133)

Les applications didactiques de ces recherches sur l'analyse du discours, cependant, sont jusqu'à présent trop problématiques pour avoir eu sur la MAV un impact autre que critique. Les canevas proposés dans des cours récents tels qu'*Archipel* (Didier, 1982) ou *Ticket to Ride Classe de 6è* (Magnard, 1985) ne sont guère différents des canevas de rédaction directs, qui ordonnaient les idées en juxtaposant les phrases, souvent même transcrites en style télégraphique.[62]

[61] On remarquera l'opposition schématique établie par L. PORCHER entre méthodes traditionnelles et méthodes audiovisuelles, opposition toujours de règle chez les didacticiens français actuels.

[62] Voir à ce sujet par ex. les articles de WIDDOWSON H. G. 1976 et BESSE H. 1980, et la conclusion de l'ouvrage de RUCK. H. 1980 intitulé *Linguistique textuelle et enseignement du français* : *« Actuellement, il y a d'un côté une linguistique textuelle qui se complique toujours davantage, se formalise à l'extrême, et de l'autre, un discours plutôt vague sur les applications possibles en didactique de langue seconde. »* (p. 90)

La pragmatique

Une troisième orientation nouvelle de la description linguistique, **la pragmatique**, qui décrit *« l'usage que peuvent faire des formules, des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres »* (DUCROT O 1972. p. 427), va par contre influencer directement les cours audiovisuels de la troisième génération. Ses termes clés sont :

> – les « **notions** », ou *« concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques.* [...] *VAN EK distingue « notions générales » (ex. : espace, durée, inclusion) et « notions spécifiques » (ex. : restaurant, arbre, gentil, voler) (*GALISSON R. 1976, p. 379) ;
>
> – et les « **actes de parole** »*,* qui correspondent à l' « *action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques » (id.,* p. 15) : exprimer son désaccord, accepter une invitation, offrir ses services, etc. L'acte de parole étant aussi désigné sous le nom de « **fonction de communication** », on parle souvent pour cette raison d' *« approche notionnelle-fonctionnelle ».*[63]

Notions et *actes de parole* ont été utilisés par les plus importantes analyses de besoins langagiers réalisées jusqu'à ce jour, et qui ont été commanditées par le Conseil de l'Europe de Strasbourg dans le cadre d'un projet dont la visée – faciliter les relations entre les populations de la Communauté économique européenne – répondait à un dessein à la fois économique, politique et culturel. Les premières analyses, qui ont été réalisées pour l'anglais (VAN EK J.-A. 1975), le français (COSTE D. 1976), l'espagnol (SLAGTER P.J. 1979) et l'allemand (BALDEGGER M. 1980), visent toutes à la description d'un *« niveau-seuil »* de compétence linguistique, conçu comme *« l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger»* (COSTE D. 1976). Ce niveau-seuil correspond, dans les conditions habituelles d'enseignement scolaire en Europe, à 150 heures de cours environ.

L'un des responsables de l'élaboration du *Niveau-seuil* français, D. COSTE, résume ainsi l'orientation de l'entreprise :

> *Il s'est agi de définir des objectifs d'apprentissage caractérisés en termes fonctionnels, c'est-à-dire* – si *l'on s'en tient à une paraphrase restrictive – précisant à quels types d'échanges sociaux le sujet apprenant sera à même de participer dans la langue étrangère quand il aura atteint le but considéré.* [...] *On s'efforcera* [...] *de déterminer quels comportements faisant appel au langage les apprenants auront à maîtriser ; quels actes de parole à produire et à comprendre, dans quelles circonstances (canal de communication, nature et statuts des interlocuteurs, variables spatio-temporelles), à propos de quels domaines de* référence, *mettant en œuvre quelles notions générales et spécifiques et recourant, **pour tout ce faire**, à quelles formes linguistiques.* (1980, pp. 29-30)

Le concept d' *« acte de parole »,* le seul véritablement nouveau, se révèle cependant en didactique trop statique et rudimentaire ; pour dépasser le stade de la *« description-inventaire »* (R. GALISSON 1980, p. 113), il faudrait des modèles capables de décrire les séries d'actes différents *(id.,* p. 129), ainsi que l'articulation entre ceux-ci et les situations (WILKINS D. 1974, p. 125). Quant aux *« notions »,* l'auteur de *Un nivel umbral* reconnaît lui-même que *« el método utilizado para seleccionar las nociones es bastante subjetivo. Se basa en la introspección, la intuición y la experiencia. »*[64] (SLAGTER 1979, p. 31)

H. BESSE a évoqué aussi, dans une utilisation systématique en classe de langue des catégories notionnelles-fonctionnelles (considérées comme des universaux, et donc supposées transparentes d'une langue à l'autre), le danger de favoriser chez l'élève des stratégies

---

[63] Sur l'utilisation occasionnelle des actes de parole déjà dans les CTOP, voir *supra* p. 48. Pour une présentation de la pragmatique, voir par ex. le n° 42 de la revue *Langue française*, et pour ses applications en DLE, ROULET E. 1980.

[64] La méthode utilisée pour sélectionner les notions est assez subjective. Elle se base sur l'introspection, l'intuition et l'expérience.

de traduction littérale (1981, p. 277), ainsi qu' *« un danger d'enfermement ethnocentrique»,* car *« il s'agit toujours de commencer l'apprentissage de la langue étrangère sans avoir à remettre en cause sa perception catégorielle du monde et les stratégies discursives et communicatives auxquelles il* [l'élève] *est accoutumé. »* (*id.,* p. 274)

Beaucoup de cours audiovisuels actuels ont tenté d'intégrer la pragmatique en utilisant les *notions* et les *actes de parole* comme modes de classement des formes linguistiques au niveau de leur gradation, de leur présentation et/ou de leur réemploi. Les leçons 7 et 8 de la méthode de FLE pour adultes débutants *Cartes sur table* (R. Richterich et B. Suter, Hachette, 1981), par exemple, proposent une série d'activités pour introduire et faire assimiler du vocabulaire, des structures et des expressions très variés servant à exprimer, justifier et approuver une opinion ou un sentiment. Les auteurs de la *Méthode Orange* (A. Reboulet, J.-L. Malandain et J. Verdol, Hachette, 1978), conçue pour des adolescents en situation scolaire, ont préféré combiner cette nouvelle approche avec le respect d'une progression linguistique plus rigoureuse en alternant les *« leçons-rudiments »*, centrées sur les contenus linguistiques prioritaires, et les *« leçons-activité », « qui permettent à l'élève de répondre à des besoins langagiers précis, plausibles dans une langue étrangère» (Méthode Orange 1,* Carnet du professeur*,* p. 5) : demander des explications complémentaires, exprimer une situation dans l'espace, acheter quelque chose, s'informer ou informer sur le fonctionnement d'un appareil, interroger ou répondre à propos d'un événement passé, formuler une invitation ou y répondre, tenir une conversation téléphonique courante.

Les adaptations des niveaux-seuils élaborés pour l'Enseignement scolaire (voir par ex. pour le français PORCHER L. 1979) ne résolvent pas ce problème – traité pour l'instant par les concepteurs de manuels de manière toute empirique – de la combinaison entre la nouvelle approche notionnelle-fonctionnelle et les approches grammaticales et thématiques antérieures, qui restent incontournables (WILKINS D. A. 1974, p. 126). Qu'on en juge par la complexité des articulations proposées par J. COURTILLON :

> *À notre avis, l'établissement d'une progression devrait, de nos jours, comporter les opérations suivantes :*
>
> *– regrouper un ensemble de structures linguistiques au service de macro-fonctions constituant des ensembles de communication choisis comme étant pertinents pour un public donné ;*
>
> *– insérer ces ensembles dans le contexte situationnel et thématique convenant à ce public ;*
>
> *– établir à l'intérieur de ces ensembles une progression morphosyntaxique et notionnelle allant du simple au complexe.* (1980, p. 94)

4.3.4.3. La sociolinguistique

Le concept d' « acte de parole » est venu de la sociolinguistique, qui s'est imposée ces dernières années comme théorie de référence de la DLVE.[65] Elle oppose la connaissance du système linguistique (la « langue » dans le sens saussurien) à la connaissance de son emploi en situation, où interviennent toute une série de facteurs tels que le canal de communication, le statut des interlocuteurs, le cadre (temporel, spatial), etc. Elle remet donc en cause la distinction saussurienne langue/parole, dans la mesure où elle montre que la parole elle-même obéit à des codes, à des normes sociales, dont la connaissance fait partie de la « compétence de communication », laquelle vient s'opposer ainsi à la « compétence linguistique ».

Reprenant les travaux de Dell H. Hymes, D. COSTE présente la compétence de communication à partir des composantes suivantes :

[65] Sur la sociolinguistique en DLVE, on pourra consulter le n° 121 (mai-juin 1976) de la revue *Le français dans le monde*, intitulé « Pour une sociolinguistique appliquée », et le n° 37 (janv.-mars 1980) de la revue Études de Linguistique appliquée, intitulé « Communications sociales et didactique des langues vivantes étrangères ».

> *a.* ***une composante de maîtrise linguistique*** *: savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;*
>
> *b.* ***une composante de maîtrise textuelle*** *: savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques ; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ;*
>
> *c.* ***une composante de maîtrise stratégique*** *: savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;*
>
> *d.* ***une composante de maîtrise situationnelle*** *: savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage.* (1978, p. 27)

Par l'application de cette notion de compétence de communication à la DLVE, il ne s'agit pas seulement d'affiner la description et la présentation des contenus d'apprentissage par rapport à celles que proposaient les cours audiovisuels de la première et de la seconde génération, mais aussi et surtout de prendre en compte la dimension communicative de tout apprentissage (voir DICKINSON L. 1981). Mais on peut très sérieusement se demander si l'enseignement d'une compétence de communication ainsi définie est encore de la... compétence d'un professeur de langue. Elle constitue pour l'Enseignement secondaire, en tout état de cause, un objectif parfaitement irréaliste.

Les recherches sociolinguistiques ont joué un grand rôle dans la critique de la MAV, où elles permettent de déceler ses insuffisances au niveau même de son noyau dur, de ce qui constitue chez elle tout à la fois le moyen et l'objectif de l'apprentissage : l'utilisation de la langue comme *« instrument de communication en situation »* (voir par ex. KHAN G. 1977, p. 57). Dans les cours de la première et de la deuxième génération, les dialogues audiovisuels, comme les textes de base directs, sont d'abord des prétextes à présentation de contenus lexicaux et grammaticaux programmés en fonction d'une gradation générale de ces contenus, et non en fonction de situations réelles de communication : les éléments psychologiques, pragmatiques et sociologiques de toute situation de communication, en particulier, y sont généralement négligés. En outre, la notion même de situation, comme le fait justement remarquer R. GALISSON (1980, p. 76), tend à disparaître à l'écrit, le *« passage à l'écrit »*, problématique typique de la MAV des années 1960, étant en effet conçu comme le simple apprentissage du code orthographique (dictées), complété par des exercices scolaires de rédaction à partir des situations dialoguées de la leçon.

Les cours audiovisuels de la seconde et troisième génération répondront à ces critiques par des aménagements plus ou moins partiels, comme :

– des dialogues moins neutres et plus marqués ;

– des images moins schématiques, faisant mieux apparaître le cadre de la communication et la personnalité des interlocuteurs ;

– un début de travail sur la leçon sans audition de l'enregistrement, les élèves commentant directement les images du dialogue en tâchant d'expliciter les éléments de la situation de communication et les intentions de communication des personnages ; [66]

– l'introduction, dès les premières leçons, de situations d'écrit et de documents écrits (authentiques ou non), et plus généralement la préférence accordée aux matériaux authentiques qui correspondent à des situations de communication réelles ;

– l'utilisation de simulations et de jeux de rôles, comme techniques de classe permettant de créer parmi les élèves eux-mêmes des simulacres de situations de communication plus riches et variées que la théâtralisation des dialogues de base audiovisuels.

[66] Sur cette technique introduite initialement dans *De Vive Voix*, voir ARGAUD M. 1972 et BESSE H. 1985. Sur ses limites, voir par ex. GSCHWIND G. 1981, pp. 118-119.

4.3.4.4. Psycholinguistique et psychologie de l'apprentissage

Les recherches en psycholinguistique ne sont pas encore suffisamment développées pour qu'elles puissent apporter aux méthodologues autre chose que des hypothèses sur les mécanismes psychologiques mis en œuvre dans le processus d'apprentissage linguistique. Ce qu'ont mis au moins en évidence ces recherches, c'est que l'esprit des élèves n'est pas une *tabula rasa,* une sorte de récipient passif, que l'on ne peut pas prétendre, comme H. GANTIER, que « *le professeur de langues, en effet, s'exerce sur un terrain vierge : il creuse, il sème la graine qu'il fait lever comme il lui plaît* » (1968, p. 95). Sur la critique de cette idée déjà à l'époque de la MD, voir MARCHAND L. 1910, cité *supra* p. 129).

Chaque élève au contraire développe sa propre stratégie d'apprentissage à partir d' « *inférences inductives et déductives guidées, d'une part, par la connaissance d'universaux linguistiques innés, et, d'autre part, par l'observation d'échantillons de la seconde langue dans des situations de communication.* » (ROULET E. 1976, p. 55, résumant Jakobovits) La remise en cause de la progression linéaire est ici confirmée : « *Il est impossible de prévoir, et par conséquent de sélectionner à l'avance, les matériaux linguistiques dont chacun aura besoin.* » (*id.,* p. 56)

Aussi la tendance actuelle est-elle, chez les concepteurs de cours, à la diversification des matériels et des approches proposées, la référence à la psychologie constructiviste de Piaget étant utilisée par certains comme théorie de référence pour justifier *a posteriori* des choix méthodologiques en réalité très empiriques, et qui ne sont pas sans rappeler la « *méthode naturelle* » :

> *Nous avons opté pour des principes de type constructiviste (opposés à des principes de type béhavioriste) :* c'est-à-dire *que l'activité du sujet apprenant qui construit lui-même sa compétence est au centre de l'apprentissage. En effet, nous ne savons pas comment chacun des apprenants procède pour acquérir la langue.* [...] *Nous n'avons donc pas voulu faire les choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire leur compétence*. (*Archipel,* 1982, Livre du professeur p. 13)

C'est d'ailleurs explicitement à cette méthode naturelle que se réfère H. BESSE à propos des nouvelles orientations du CRÉDIF : « On *pourrait dire que ce qui rend la méthode naturelle possible est à la base de toutes les autres qui n'en apparaissent que comme des rationalisations : il s'agit de sélectionner et de coordonner* ***les procédés les mieux aptes*** à *développer ou, du moins,* ***à ne pas entraver cette faculté naturelle*** » (1985, p. 25, je souligne). Ce qui apparaît là, avec tous les risques de régression vers un empirisme pré-direct qu'elle implique, c'est l'idée d'une méthodologie en quelque sorte « négative », comme l'éducation prônée par Rousseau, qui devait se faire la plus discrète possible pour laisser faire la « *nature* ».

En ce qui concerne l'élaboration et la présentation du matériel linguistique d'un cours de langue, E. ROULET dégage en 1976 des hypothèses des psycholinguistes les implications suivantes :

> *1° Comme l'étudiant doit découvrir et reconstituer peu à peu les règles qui commandent la structure et l'emploi de la langue à partir des matériaux qui lui sont présentés, il convient d'accorder une large place, dès le début, à l'audition de documents réels (par exemple, des enregistrements radio ou vidéo) présentant des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et à ses intérêts.* [...]
>
> *2° II faut encourager les étudiants à s'exprimer librement le plus rapidement possible, dès qu'ils en éprouvent l'envie ou le besoin.* [...] *En outre, il semble que les seuls exercices utiles soient ceux qui visent à développer la compétence de communication, par opposition aux drills grammaticaux.* [...]
>
> *3° Pour favoriser le développement de l'expression libre et faciliter l'acquisition de la compétence de communication, il faut éviter d'organiser le matériel didactique en fonction de la notion de correction.* [...] *Il faut éviter en particulier de pénaliser les*

> *erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur l'emploi de la langue comme instrument de communication.* [...]
>
> *4° Le matériel didactique doit être conçu de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication, qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'emploi de la langue seconde.* [...]
>
> *5° Enfin, mettant en question un dernier dogme, on n'hésitera pas à recourir à une comparaison, ni à la traduction, entre la langue maternelle et la langue seconde, car celle-ci peut apporter une contribution importante à l'apprentissage.* (pp. 56-57)

On voit que toutes ces implications peuvent s'interpréter comme autant de critiques adressées aux cours audio-oraux et aux cours audiovisuels de la première génération.

La troisième implication citée par E. ROULET (*« éviter de pénaliser les erreurs de l'étudiant »*) fait allusion à l'Analyse des Erreurs, qui a suscité un moment de grands espoirs en DLVE.

L'intérêt porté aux erreurs des apprenants n'est pas nouveau. L. GUIRAUD ne fait que systématiser une pratique spontanée des professeurs de LVE lorsqu'il expose en 1903 sa technique de relevé des fautes dans les productions écrites de ses élèves, afin d'apprécier les *« progrès individuels »* et *« les progrès* de [sa] classe *dans son ensemble »*, et d'orienter son enseignement en conséquence (p. 187). En 1929, Henri FREI, dans sa *Grammaire des fautes,* mettait le premier en évidence le rôle positif des *« fautes »* comme formes nécessaires de l'évolution historique des langues.

Cette Analyse des Erreurs va montrer la diversité des origines de l'erreur chez les apprenants : elle peut être erreur de performance, dont l'exemple type est le lapsus (on a proposé de réserver le terme de *« faute »* à ce genre d'erreur), ou erreur de compétence, celle-ci pouvant provenir d'une interférence avec la langue maternelle, de l'insuffisance du matériel linguistique dont dispose l'élève par rapport à ses besoins d'expression, ou encore – et c'est le type d'erreur le plus intéressant – d'un autotest de compétence provisoire : l'élève, au fur et à mesure de son apprentissage, se construirait un *« système grammatical intériorisé»* (FRAUENFELDER A. 1980) qui lui donnerait une *« compétence transitoire »* (CORDER S.P. 1980a). L'erreur serait ainsi pour l'élève *« une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend» (ibid.).* On a pu parler aussi de *« grammaire seconde »* (ADAMCZEWSKI H. 1975), d*'* *« interlangue »* de l'apprenant (CORDER S.P. 1980b) ou encore de *« systèmes approximatifs de communication »*. L'Analyse des Erreurs marque actuellement le pas,[67] mais elle aura eu une influence certaine sur l'évolution de la MAV et plus généralement de la DLVE. En particulier :

> – Elle a renforcé les critiques contre les progressions rigides et linéaires de la MAO, et dans une moindre mesure de la MAV. R. PORQUIER (1974) fait remarquer justement qu'il y a contradiction, dans la MAV, à vouloir éviter les erreurs de l'apprenant, ce qui implique le maintien d'un contrôle strict sur ses productions, et la volonté affichée de développer dès le début de l'apprentissage, en particulier dans la phase de transposition, une certaine capacité d'expression spontanée.
>
> – Elle a favorisé un retour en classe de langue à la réflexion grammaticale, y compris à partir des erreurs commises par les élèves.
>
> – Elle a levé une hypothèque qui pesait sur les travaux de groupe, sur lesquels le contrôle professoral ne peut être étroit et permanent, et pendant lesquels des erreurs ne sont donc pas corrigées.
>
> – Plus généralement, enfin, en imposant la notion de *«stratégie individuelle d'apprentissage»,* elle a contribué au renouveau des méthodes actives en DLE (voir ci-dessous).

[67] Pour un état de la question, voir par ex. PORQUIER R. 1977, PERDUE C. 1980, KRZEMINSKA W. 1981 et PETIT J. 1987, lequel en présente de plus un historique (pp ? 2-17).

4.3.4.5. La pédagogie générale

Alors que la MAO et la MAV correspondaient à une période de spécification de l'enseignement des LVE, on assiste depuis les années 1970 à un très net recentrage de la DLVE sur la pédagogie générale, et tout particulièrement sur **les méthodes actives** (avec des thèmes comme l'individualisation de l'enseignement, la motivation et la créativité des élèves) et **l'objectif formatif** (en particulier l'autonomisation des enseignés).

Cela provoque par ailleurs un renouveau d'intérêt des méthodologues et didacticiens du FLE pour l'enseignement scolaire, dont ils redécouvrent le caractère incontournable des trois objectifs fondamentaux. Selon R. GALISSON, la nouvelle méthodologie post-audiovisuelle, qu'il appelle *« fonctionnelle »,*

> *revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité* [en plus de la valeur utilitaire pour la vie professionnelle]. *En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même :*
>
> – *d'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique ;*
>
> – *de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes ;*
>
> – donc *d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant.* (1980, p. 13)

À ce renouveau d'intérêt pour l'objectif formatif et les méthodes actives ont concouru la remise en cause du béhaviorisme et les recherches post-audio-oralistes aux U.S.A., l'échec relatif des cours audiovisuels de la première génération, très directifs, la diffusion des idées de *« Mai 68 »* et d'auteurs tels que Rogers, Freinet, Oury, Lobrot, Lapassade, Ardoino et autres contre la relation pédagogique autoritaire, ainsi que plus généralement l'évolution sociale des rapports entre adultes et jeunes, parents et enfants.

Dans le cours scolaire *Komm mit nach Deutschland Classe de* 6e (Nathan, 1981), par exemple, l'un des dialogues de base est bâti sur le scénario suivant : un professeur arrive en courant à son cours, très en retard parce que son réveille-matin n'a pas sonné. Ses élèves se mettent à rire parce qu'il a mis deux chaussettes de couleurs différentes. Un tel récit aurait été impensable non seulement dans un manuel direct, mais même dans un cours audiovisuel pour l'Enseignement scolaire des années 1960.

À partir de ces nouvelles positions vont se développer dans les années 1970 des critiques visant dans la MAV ce que l'on a appelé alors la *« centration sur la méthode »* (*i.e.* sur le cours, au lieu qu'elle soit sur l'apprenant, comme le voudrait une authentique méthode active), bien illustrée par exemple dans les lignes suivantes de la préface de *Bonjour Line* (Didier, 1963) : *« Il nous est difficile de prévoir les horaires, les programmes, les problèmes propres à chaque école dans le monde. Cependant toute méthode possède certaines exigences qui lui sont propres. C'est pourquoi nous souhaiterions que le maître qui utilise celle-ci se conforme aux principes énoncés plus haut. »* (p. 12) F. DEBYSER critiquera ainsi en 1973 le caractère directif de la pédagogie induite par les cours audiovisuels :

> *On s'aperçoit alors que le corps de méthodes, qui se recommandent d'une pédagogie «scientifique», débouche sur une pratique :*
>
> *– inconciliable avec une pédagogie de la découverte puisqu'il s'agit d'une pédagogie de dressage et de guidage, d'ailleurs fortement influencée par les techniques de la programmation linéaire ;*
>
> *– inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités [étant programmées] à l'avance et ne lui laissant pratiquement* [à l'élève] *aucune initiative ;*
>
> *– incompatible avec une pédagogie de la créativité ; fondées sur l'assimilation d'un corpus linguistique (le contenu de la méthode) et de sa combinatoire, les méthodes inspirées par la linguistique appliquée ne prévoient aucun « en plus » par rapport aux performances que prépare la programmation ;*
>
> *– incompatible avec l'individualisation de l'enseignement vers laquelle tend la pédagogie générale ;*
>
> *– interdisant toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où la méthode structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges. En fait,*

> *ce type de méthode renforce un modèle de fonctionnement de la classe considéré aujourd'hui comme aberrant, le modèle centralisé ou « centré sur le professeur » ; mais ce modèle classique est plus rigide que par le passé, le professeur lui-même n'étant plus libre de ses interventions : celles-ci lui sont imposées par le Livre du maître (pp. 65-66).*

Ces critiques de F. DEBYSER ont fait date, avec quelques autres, parce qu'elles provenaient du sérail même des méthodologues du FLE. Elles avaient été devancées, cependant, par celles de certains pédagogues, comme ceux du mouvement Freinet, qui reprochaient aux « méthodes » audiovisuelles de mener à la *« robotisation »* :

> *Une des plus récentes,* Speak English*, présente toutes les quatre leçons une phase dite d' « expression spontanée ». En fait, il ne faut que répéter les modèles acquis. Si on veut vraiment de l'invention, il ne faut pas leur asséner quatre « leçons carcans » avant ! De plus, dans les classes de plus de quinze élèves, comment peut-on prétendre faire acquérir à tous et en même temps les structures ? Qu'est-ce qui est acquis et par qui ?* (I.C.E.M. 1975, p. 34)

Concrètement, ces critiques et nouvelles orientations vont amener en particulier dans les cours audiovisuels de la troisième génération :

> – le renouvellement des thèmes jusque-là hérités de la MD**.** Certains auteurs les choisissent désormais après dépouillement de livres pour jeunes et d'enregistrements de conversations, comme ceux de *¡Tú también!* (A. Colin, 1976) et ceux de *Let's go* (Colin-Longman, 1973), qui avertissent : *« L'histoire ici rompt avec le cadre habituel des livres d'anglais pour débutants. Famille, école tiennent peu de place. Tout est conté, tout est vu par les yeux de l'enfant »* (Préface du manuel de 6e, p. 5) ;
>
> – le développement des travaux de groupe et d'activités plus variées et plus « créatrices », comme les jeux, les simulations et les jeux de rôles ;
>
> – un assouplissement extrême de l'unité didactique. En 1980, R. GALISSON prévoit que *« l'unité didactique au menu est théoriquement appelée à disparaître pour faire place à une organisation plus souple*, *des activités éducatives, tenant compte à la fois du vécu des apprenants et des supports utilisés. »* (p. 102). Le dialogue de base audiovisuel, ressenti comme trop massif et contraignant, éclate souvent d'ailleurs dans les cours des années 1980 en de petits dialogues accompagnés d'images dont la relation au texte est très variable, depuis l'image de type audiovisuel jusqu'à l'image-illustration, en passant par l'image de type bande dessinée (voir par ex. *Ticket to Ride* [Magnard, 1985] et *Channel* ([E. Belin], 1985) : l'intégration didactique, dont nous avons vu les lents progrès historiques depuis les CTOP jusqu'aux cours audiovisuels de la première génération, reçoit ici le coup de grâce ;
>
> – et un assouplissement du matériel didactique lui-même, organisé dorénavant pour permettre ce que l'on appelle désormais des *« approches »* et des *« démarches »* diversifiées.

Le terme de « **méthodologie** » apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'« **approches** » (lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, types de supports...) et de « **démarches** » (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu,...). Cette variété méthodologique, qui devient un argument publicitaire (voir par ex. l'avant-propos de *Piazza Duomo,* A. Colin, 1976, p. 3), ne s'encombre souvent plus de cohérence et se déclare résolument éclectique. Les auteurs de *Hunter Street* (Hachette, 1981), par exemple, ont conçu la page de grammaire de chaque chapitre *« adaptable à plusieurs types d'approche : traditionnelle, analytique, inductive »* (Prospectus de présentation du manuel de 6e).

La diversification des approches et démarches doit permettre en effet une adaptation constante au *hic et nunc* de la classe, à son vécu immédiat qui seul est supposé pouvoir donner lieu à des échanges authentiques :

> *Ticket to Ride,* écrivent les auteurs à l'adresse des élèves, a *pour but de vous apprendre à communiquer et à vous exprimer en anglais, à l'oral et à l'écrit. Chaque page fait appel à vous, à votre personnalité, à vos expériences et préoccupations de tous les jours, à votre imagination. Puisque parler anglais, c'est d'abord parler entre vous en classe, nous avons essayé de vous guider dans toutes les formes de dialogues que vous pourrez rencontrer : en grand groupe avec le professeur et vos camarades, en petits groupes et par paires.* (Manuel de la classe de 6e, M. Dvorak, M.-P. Le Moan et J.-C. Santenac, Magnard, 1985, Préface pp. 2-3)

CONCLUSION

Le bilan de la MAV, à l'image de la situation actuelle en DLE qu'elle a très largement contribué à créer, ne peut qu'être nuancé et paradoxal.

D'un côté, la MAV, beaucoup plus que la MD qui n'a jamais été appliquée que par un nombre très limité de professeurs, et n'a donc jamais été une méthodologie dominante (bien qu'elle ait été brièvement une méthodologie officielle), a contribué de manière décisive à modifier radicalement les pratiques effectives de la plupart des professeurs de LVE : grâce à la diffusion des cours audiovisuels, un certain nombre de principes comme la primauté de la langue orale, la priorité à une pratique intensive de la langue étrangère au détriment de l'usage de la langue maternelle et de l'enseignement théorique de la grammaire sont maintenant largement partagés et appliqués, et l'utilisation des auxiliaires oraux et/ou visuels s'est généralisée. C'est l'importance et la prégnance de **la méthodologie induite** dans le cas des cours audiovisuels qui me paraît constituer l'explication essentielle de cette « conversion » collective. Mais en même temps, parce qu'en l'absence de véritable formation théorique pour les professeurs de LVE la MAV s'est ainsi diffusée surtout par la pratique d'enseignement de ses cours, elle tend à être un peu ce que fut la MT scolaire en son temps, à savoir un ensemble d'évidences si communément partagées et indiscutées qu'elles apparaissent comme naturelles et ne sont pas pensées comme éléments solidaires d'une méthodologie donnée, historiquement déterminée.

D'un autre côté, comme nous l'avons vu, une bonne partie de l'évolution de ces quinze dernières années en DLVE s'est faite **contre** la MAV, et celle-ci n'a dû sa permanence en tant que méthodologie dominante, et sa conquête de l'Enseignement secondaire, qu'au prix de corrections, d'adaptations et d'évolutions de plus en plus importantes. Si l'on reprend aujourd'hui les quatre grands principes que D. GIRARD présentait en 1968 comme les fondements de la MAV et de toute « *pédagogie moderne* » des LVE :

> *1. isoler dans un premier temps le système oral du système écrit,*
> *2. adopter une attitude franchement « béhavioriste » plutôt que « mentaliste » ;*
> *3. créer un besoin constant de communication,*
> *4. éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle* (p. 9),

on peut constater qu'un seul d'entre eux, le troisième, est encore aujourd'hui unanimement reconnu comme valable.

Le fondement technique premier de la MAV, à savoir l'utilisation conjointe de l'image et du son, est lui aussi abandonné en tant que tel, et nous avons vu au chapitre précédent comment s'affaiblissait progressivement l'intégration didactique autour du support audiovisuel. De plus en plus de cours audiovisuels admettent une utilisation non audiovisuelle de leur matériel (par ex. *Words and Ways to English 6è* Didier, 1977) ; d'autres, où le matériel visuel se limite aux images du Livre de l'élève, se déclarent *« audio-oraux » (Hunier Street 6e,* Hachette, 1981 ; *OK 6e,* Nathan, 1985), voire refusent explicitement l'étiquette *« audiovisuelle structuro-globale » (Embarque Puerta 1,* Nathan, 1983), ou même l'étiquette « audiovisuelle » *(Halto Freunde ! 6e,* Didier, 1981) ; d'autres enfin, tels que *Cartes sur table* (Hachette, 1981) et *Mise au point 1* (Hachette, 1983), dont les auteurs ne font nulle allusion à la méthodologie audiovisuelle (du moins dans le Livre de l'élève), mêlent dès le départ supports écrits, oraux, visuels, scriptovisuels ou audiovisuels. De tels cours tendent à se rapprocher des cours audio-oraux actuels américains ou anglais,

qui juxtaposent un héritage réduit de la MAO, des emprunts à la MAV et les approches dites *« fonctionnelles-notionnelles »* et *« communicatives »* dans un éclectisme plus ou moins déclaré. **Si une telle évolution se poursuit, nous sommes donc entrés en France, par certains côtés, dans une période post-audiovisualiste**.

En même temps se fait jour en didactique **scolaire** des LVE une remise en cause de certains principes communs à la MAV et à la MD. L'objectif formatif redevient pour certains prioritaire dès la première année, ainsi que l'objectif linguistique de meilleure maîtrise du français, avec comme moyen privilégié la réflexion en français sur la langue étrangère. A. GAUTHIER, par exemple, estime que *« si l'on veut ménager à l'élève un avenir, l'important n'est pas la maîtrise des formes mais la maîtrise des concepts »* (1981, p. 149).

Ce qui est ainsi remis en cause, c'est le postulat direct de l'homologie entre la fin et les moyens de l'apprentissage, et au-delà le modèle de la méthode naturelle. D. THOMIÈRES écrit ainsi, critiquant implicitement les méthodes imitative et répétitive dans la MAV :

> *On leur demande* [aux élèves] *un produit fini, comme s'ils étaient de vrais Anglais dans de véritables situations, au lieu de les entraîner à acquérir méthodiquement les différentes composantes de la communication. On commence pourtant à se rendre compte que la spontanéité s'apprend lentement et de façon... non spontanée.* […] *On commence à se rendre compte qu'on n'apprend pas à écrire un essai en écrivant des essais, même s'ils sont corrigés avec soin. »* (1985, p. 55)

Des réserves sont faites :

> – sur la méthode orale. R. BALESDENT critique ainsi parmi les professeurs de LVE les *« obsédés de l'expression orale »* (1976) ;
>
> – sur la méthode intuitive : *« S'imaginer que des élèves dont certains arrivent en Sixième sachant à peine lire dans leur langue maternelle vont pouvoir induire* [des] *relations d'un nombre limité d'énoncés, c'est prendre ses désirs pour des réalités !»* (GAUTHIER A. 1981, p. 133) ;
>
> – et sur la mise en œuvre de la méthode active dans la MAV (et auparavant dans la MD) par des moyens tels que les jeux, les images, les situations amusantes et tout ce qui peut provoquer la pratique immédiate de la langue étrangère en classe, parce que serait ainsi négligé l'indispensable *« apprentissage raisonné des formes et des valeurs »* (GAUTHIER A. 1981, p. 10).

En tant qu'historien, faut-il le dire, je n'ai nulle critique à formuler contre ces récentes propositions en didactique scolaire des LVE, dont je me contente de rendre compte. Il me faut bien signaler cependant l'ampleur et le caractère **radical** (dans le sens originel : qui touche aux **racines** – directes – de tout l'enseignement moderne des LVE) de telles remises en cause. Elles expliquent l'inquiétude, voire le désaccord de certains, comme M. ANTIER (ancien président de l'A.P.L.V.), qui écrit à ce propos en 1985, se référant au « *mouvement qui a mené aux instructions de 1890, et à la Réforme de 1902» : « Ne reculons pas de cent ans. »* (p. 88) **Par d'autres côtés, la période qui s'ouvre est donc aussi une période pré-audiovisualiste** (et même au-delà pré-directe).

Aussi la situation actuelle est-elle assez comparable à celle des années 1906 et suivantes, où pour beaucoup les voies du progrès croisaient celles de la réaction (voir l'article de PINLOCHE A. 1908, commenté *supra* pp. 124-125), et où l'éclectisme et le pragmatisme devenaient des refuges si ce n'est des valeurs. Mais que ce soit comme tremplin ou comme repoussoir, la MAV reste encore incontournable de nos jours dans la pensée didactique, comme l'avait été la MD pendant toute la durée de la MA. Que l'on s'en félicite au nom du réalisme, ou qu'on le regrette au nom de l'innovation, elle le restera forcément, et continuera légitimement à inspirer des concepteurs de cours, tant qu'une véritable nouvelle alternative d'ensemble, différente de la tradition directe que reprenait globalement la MAV, ne sera pas apparue : l'histoire montre que les méthodologies ne meurent jamais de vieillesse...

Annexe 1

PHRASES INTERROGATIVES			PHRASES INTERROGATIVES		
1	Do (does)	the boy	lend him	my father's	penknives ?
2	Did	they	buy	either of the	gold watches ?
	Shall				
3		my brother	hide	those	pocket-books ?
	Will				
	Should				
4		his neighbour	keep	all the	glass inkslands ?
	Would				
5	May	her uncle	take	one of the	black hats ?
6	Can	our good friends	pay for	the doctor's	new lamps ?
7	Might	your servant	look for	the writing master's	good books ?
8	Could	their sister	see	his cousin's	new boxes ?
9	Must	you	sell	the man's	pretty pictures ?
10	Ought	his master	(to) throw away	your brother's	fine looking glasses ?

Le garçon lui prête-t-il les canifs de mon père ?
Est-ce qu'ils ont acheté l'une ou l'autre des montres en or ?
Mon frère cachera-t-il ces portefeuilles ?
Son voisin gardera-t-il tous les encriers en verre ?
Son oncle peut-il prendre un des chapeaux noirs ?
Nos bons amis peuvent-ils payer les lampes neuves du médecin ?
Votre domestique pourrait-il acheter les bons livres du maître d'écriture ?
Leur sœur pourrait-elle voir les boîtes neuves de son frère ?
Devez-vous vendre les jolis tableaux de l'homme ?
Son maître doit-il jeter les beaux miroirs de votre frère ?

pour composer des phrases interrogatives, il suffit simplement d'observer l'ordre indiqué ci-dessous

1	2	3	4
L'auxiliaire	*Le sujet*	*Le verbe*	*Le complément*
Did	your servant	take	my father's good books ?

Votre domestique prit-il les bons livres de mon père ?

W. E. Bayles, *Le constructeur de phrases, ou la manière d'apprendre en deux heures la construction de 10 000 phrases anglaises*, Paris, Dramard-Baudry, 1874, pp. 12-13.

Annexe 2

L'ensemble de documents pédagogiques que constitue *Piazza Duomo* ne surprendra pas les nombreux utilisateurs de *Insieme a Venezia* dont la parution, en 1966, devait apporter de nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'italien dans le premier cycle.

Par contre, il répondra sans doute à leur attente d'un instrument plus souple et plus riche à la fois, laissant une part plus grande au choix des élèves et des enseignants, fondé sur les récentes données de la linguistique – notamment celles qui concernent les séquences lexicales et les rapports entre l'image et l'expression verbale – et mieux adapté aux actuelles orientations pédagogiques **–** par exemple le travail indépendant et le développement de la créativité. Mais aussi *Piazza Duomo* doit beaucoup à tous ceux qui, au cours des stages, de rencontres ou par des rapports individuels ont formulé leurs critiques, manifesté des souhaits nouveaux, apporté des suggestions.

La démarche globale proposée pour *Piazza Duomo* reste le passage de l'appréhension globale à l'expression spontanée, en passant par les exercices systématiques. On a conservé également la succession oral-écrit en donnant toutefois à cette dernière forme d'expression une place légèrement plus importante : elle intervient plus tôt et sa maîtrise est assurée par un certain nombre d'exercices spécifiques.

C'est dans les étapes mêmes de cette démarche, dans l'articulation des exercices et dans la combinaison des différents supports (livres, bandes, diapositives, disques, cahiers) que se rencontrent les aspects les plus novateurs.

Piazza Duomo (Première année d'italien)
G. Brunet, R. Laborderie, J. Barreré, Paris, A. Colin, 1976, Avant-propos p. 2.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Si cet ouvrage s'achève, l'évolution méthodologique, elle, continue, où se mêlent comme par le passé le nouveau et l'ancien, les ruptures et les continuités, dans un mouvement pluriséculaire où nous sommes, professeurs et spécialistes actuels de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE), tout autant pris que partie prenante, sujets qu'acteurs, héritiers que créateurs.

Pour cette raison, plus que d'autres histoires peut-être, l'histoire des méthodologies ne peut à la fois qu'être lue à partir du présent, et être une lecture du présent. Mais pour cette même raison aussi, s'il y a une subjectivité inévitable de l'historien, elle est en bonne partie commune à celle de ses contemporains. Aussi est-ce sur un mode résolument personnel que je voudrais présenter ici brièvement **les impressions** marquantes que je ramène de ce parcours historique, et **les leçons** que pour ma part j'en tire, laissant le soin à mes lecteurs de les confronter avec les leurs.

J'ai été particulièrement frappé par **la richesse de ce passé** : cohérence des constructions méthodologiques, pertinence des débats, intelligence et conviction de ceux qui y prirent part, permanence, au-delà des modes et même des « ***révolutions*** », des problèmes fondamentaux auxquels notre époque, comme les précédentes, s'efforce d'apporter les solutions qui lui conviennent le mieux. Si l'existence d'une discipline autonome se juge à la spécificité et à la cohérence de sa problématique, alors je crois pouvoir affirmer qu'en enseignement scolaire, tout au moins, une véritable didactique des langues vivantes étrangères (DLVE) s'est constituée dès la fin du XIX^{ème} siècle.

Par les rapports étroits et constants entre cette DLVE et **la vie économique, politique et intellectuelle du pays**, qui font que le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique (en particulier, comme on le présente souvent, les modifications intervenant dans les théories de référence, qu'elles soient pédagogiques, psychologiques, linguistiques,...), mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux : l'enseignement des LVE et par conséquent la réflexion sur cet enseignement apparaissent comme des pratiques éminemment sociales, au-delà des illusions individualistes ou technocratiques que peuvent entretenir parfois ses différents acteurs.

Par le poids énorme et décisif, sur le destin de chacune des méthodologies constituées, des **situations d'enseignement apprentissage** : les lacunes de la formation des professeurs, le trop petit nombre d'heures d'enseignement par semaine, le trop grand nombre d'élèves par classe, leur trop faible motivation et leur trop forte hétérogénéité, entre autres, ont constamment été ressentis, par les méthodologues directs et audiovisualistes, comme les freins les plus puissants à l'innovation et les premiers responsables des échecs. La méthodologie a sans cesse fluctué entre d'une part la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage et l'élaboration de méthodologies qui voulaient d'emblée s'y adapter (MT, MA), et d'autre part la construction de projets ambitieux dont la mise en œuvre aurait exigé un changement radical des situations existantes (MD, MAV). Nous sommes actuellement en train de revenir, semble-t-il, à une phase de prise en compte prioritaire de ces situations, sans doute à la suite du développement de l'enseignement des LVE aux adultes, où les situations sont d'une extrême diversité, et aussi en raison de la massification de l'Enseignement secondaire, qui s'impose de plus en plus comme sa première réalité. Mais quelle que soit l'orientation choisie, ces situations d'enseignement/apprentissage se révèlent en définitive déterminantes, sur lesquelles méthodologues, concepteurs de cours et professeurs n'ont en tant que tels nulle prise.

Par **la prégnance du passé**, à chaque moment de l'évolution méthodologique : que l'héritage antérieur soit valorisé, comme dans la MT, refusé, comme dans la MD, assumé,

comme dans la MA, ou encore occulté, comme dans la MAV, il est toujours présent et agissant, aussi bien chez les méthodologues que chez les concepteurs de cours et les praticiens. L'histoire des méthodologies présente clairement des phénomènes récurrents d'alternance ou de circularité (niveau 1/niveau 2, acceptation/refus de l'héritage, priorité à l'objectif pratique/priorité aux objectifs formatif et culturel, volonté d'assimilation/volonté de spécification par rapport à l'enseignement des autres matières scolaires, prise en compte/-rejet des situations d'enseignement-apprentissage, influences réciproques entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement aux adultes et l'enseignement scolaire,...) qui donnent fortement l'impression qu'elle « ***tourne en rond*** », suivant l'expression consacrée.

Pour se représenter un tel phénomène, certains de mes lecteurs, comme beaucoup de didacticiens contemporains l'ont fait, choisiront peut-être l'image du pendule ou du balancier ; c'est là une figuration en définitive fort pessimiste de la « ***marche*** » de l'histoire, comparée ainsi à une sorte de vaine agitation sur place...

D'autres, pour sauver malgré tout l'idée de progrès continu, imagineront avec M. CANDELIER que cette histoire avance tout en tournant dans un mouvement de progression en spirale, et le suivront lorsqu'il affirme comme exemple que « *les moyens pédagogiques utilisés depuis la dernière « révolution »* [audiovisualiste] *pour le développement des aptitudes communicationnelles étaient eux-mêmes qualitativement supérieurs à ceux employés dans le cadre de la « méthode directe » des novateurs... du début du siècle* » (1986, p. 59).

Personnellement, ni l'une ni l'autre de ces représentations ne me satisfont entièrement. Je ne nie pas la réalité de certains progrès dans les théories de référence, mais je constate qu'ils ont davantage amené à poser de nouveaux problèmes qu'apporté des solutions aux problèmes déjà posés, et que les « ***révolutions*** » méthodologiques ont opéré moins des **renouvellements** que des **déplacements** de la problématique didactique.

Et puisqu'il faut bien passer par une représentation quelconque, je filerai cette toute dernière métaphore : que l'on finisse, à force de se déplacer sur notre terre, par repasser par les mêmes lieux, cela signifie simplement que son espace n'est pas infini mais sphérique, en l'occurrence que la problématique de l'enseignement des LVE – et c'est heureux pour nous – est dotée d'une certaine cohérence et d'une certaine stabilité. Cela ne signifie pas que les voyages antérieurs aient été inutiles : si l'on repasse au **même endroit**, c'est avec d**'autres expériences antérieures**, qui devraient faire de ce nouveau parcours une **expérience plus riche**. Nous ne sommes sûrement pas plus intelligents que les méthodologues directs, ni plus conscients des contraintes du terrain, ni placés dans un contexte favorisant davantage la confrontation des théories et des pratiques ainsi que la progression de la réflexion collective ; nous sommes scientifiquement à peine mieux armés qu'eux, eu égard au nombre et à la complexité des problèmes qu'il nous reste à résoudre : nous en avons même découvert bien d'autres dont ils n'avaient pas conscience... Ce qui fait – ou du moins devrait faire – la différence décisive entre eux et nous, c'est que nous pouvons connaître leur aventure et profiter de leur expérience.

Encore faut-il, pour cela, que tout notre passé méthodologique, non seulement encore une fois celui des méthodologues, mais aussi celui des concepteurs de cours et des praticiens, ne soit plus caricaturé et dévalorisé comme il l'a trop généralement été jusqu'à présent pour servir de faire-valoir aux nouveautés successives, mais que son rôle soit pleinement reconnu et assumé dans notre gestion du présent et nos projections d'avenir. **Le passé reconnu et assumé, voilà, à notre époque que certains disent de *« vide méthodologique »* parce que s'y fait sentir l'absence de méthodologie dominante et que s'y fait entendre la critique généralisée des effets pervers de tout système méthodologique, ce qui constitue peut-être le seul et véritable « acquis » de la DLVE**.

L'intérêt actuel pour l'histoire de cette DLVE – dont la publication du présent ouvrage est l'une des nombreuses manifestations récentes – peut s'expliquer par des facteurs circonstanciels tels que :

– la phase actuelle de la DLVE, à la fois post et pré-audiovisualiste, et fortement marquée par des phénomènes de circularité tels que la reprise en compte des objectifs culturel et formatif et la réhabilitation de méthodes un moment abandonnées comme la traduction et la réflexion sur la langue ;

– la coïncidence entre l'état d'esprit qu'ont pu provoquer de tels phénomènes chez beaucoup de spécialistes actuels de l'enseignement des LVE et le climat intellectuel « *postmoderniste* **»** de notre époque, qualifiée par G. LIPOVETSKY d' *« ère du vide »* dans le titre de son ouvrage de 1983, et qu'il décrit ainsi : *« Les valeurs jusqu'alors interdites de séjour sont mises en avant, à contre-pied de la radicalité moderniste : deviennent prééminents l'éclectisme, l'hétérogénéité des styles au sein d'une même œuvre, le décoratif, le métaphorique, le ludique, le vernaculaire, la mémoire historique. »* (p. 136) Je laisse à mes lecteurs le soin de tirer eux-mêmes les nombreux parallèles possibles en DLVE entre cette *« ère du vide »* et l'air du temps... ;

– le souci de légitimation scientifique de la part de spécialistes dont le nombre et le « poids » universitaire ont atteint le seuil critique à partir duquel ils estiment pouvoir revendiquer pour leur discipline l'autonomie à laquelle sont déjà parvenues d'autres Sciences humaines comme tout récemment la linguistique.

Deux autres facteurs apparaissent aussi, qui me semblent personnellement plus essentiels bien que liés de même à cette professionnalisation accrue de la recherche et de l'innovation en DLVE :

– l'accélération brutale, au cours des trente dernières années, de l'évolution de cette discipline, qui tend à imposer à tous ses acteurs contemporains la perspective historique comme une composante, première de leur propre expérience individuelle ;

– ainsi que l'évolution interne de la DLVE, parvenue à un stade de développement qui lui pose inévitablement des problèmes épistémologiques de rapport aux autres disciplines et d'auto-structuration : cette quête de l'identité passe tout naturellement par la recherche des racines historiques.

Si tel est effectivement le cas, l'intérêt actuel pour l'histoire de la DLVE ne sera pas simplement passager. Cette histoire n'est d'ailleurs pas à même de jouer le rôle, que certains voudraient lui assigner, de *« **boussole utile** […] **dans le désarroi méthodologique présent** »* (REBOULLET A. 1987, p. 56) : si elle nous retrace le chemin parcouru, elle ne nous montre nullement en effet la voie à suivre, et **les leçons** que l'on en peut tirer, me semble-t-il, ne nous aident pas tant à résoudre les problèmes actuels qu'à les aborder dans un état d'esprit différent, pas tant à faire évoluer la DLVE que **notre rapport à elle**.

– Leçon de modestie, d'abord, quels que soient notre formation, notre expérience, notre statut et notre fonction. La succession des différentes méthodologies, leur inscription dans un lieu et une époque déterminés ainsi que leurs insuffisances et contradictions internes nous rappellent sainement à la conscience de nos propres limites et déterminations.

– Leçon de prudence, ensuite, vis-à-vis des effets de cohérence du discours méthodologique et des effets pervers de la cohérence des constructions méthodologiques, qui tendent toutes à fonctionner, avec ou malgré leurs auteurs, comme des *« **systèmes à construire des certitudes et des servitudes** »* comme le remarquait R. GALISSON en 1982 (p. 67).

– Leçon de réserve, enfin et surtout, vis-à-vis du volontarisme, du maximalisme, voire du messianisme trop fréquents dans la recherche et la formation en DLVE. L'histoire apporte, avec la perception de la complexité et de la permanence des problèmes fondamentaux de l'enseignement/apprentissage des LVE, un recul salutaire face à tout discours qui se prétend d'autorité : que ce soit au nom de la **science** (l'une ou l'autre des théories de référence de la DLVE), de l'**expérience** (la pratique individuelle ou l'expérimentation collective) et/ou de la **conscience** (au nom de savoirs non didactiques tels que la sociologie... ou l'histoire elle-même !).

Cette histoire des méthodologies, malgré tout, ne veut donner ni ne me semble justifier nulle leçon de scepticisme ou d'attentisme. Elle ne détourne pas de l'action, mais nous oriente vers des formes de constructions méthodologiques qui s'efforceraient d'être à la fois – et ces différentes caractéristiques se tiennent à mon avis entre elles – moins scientifiquement réductrices, moins socialement hiérarchisantes et moins individuellement aliénantes qu'ont pu l'être en définitive les méthodologies antérieures, quelles qu'aient été, encore une fois, les intentions de leurs promoteurs. Dans l'état actuel de nos connaissances, de nos rapports sociaux et de nos mentalités, cela suppose sans doute que de telles constructions méthodologiques intègrent **d'emblée, au niveau même de leur conception, les idées de pluralité, d'évolution, d'inachèvement, de transitoire et de problématique** (en d'autres termes les composantes de la perspective historique) ainsi que les trois dimensions simultanées du méthodologique présentées en avant-propos, à savoir **le projet, l'outil et la pratique** – autrement dit la recherche, l'expérimentation et la formation.

Certains, déjà, se sont lancés dans ces formes d'action. Mais on voit tout ce que la généralisation de telles expériences supposerait et impliquerait : quel que soit l'avenir de la DLVE, il sera fatalement, tout comme son passé l'a été, étroitement lié au destin de notre société.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. INDEX DES AUTEURS CITÉS

Note de décembre 2012

Dans l'édition papier, chaque entrée était suivie des numéros des pages (en caractères gras) correspondant aux citations. Ces numéros de page ont été supprimés ici, la fonction informatique de recherche automatique permettant aux lecteurs de le faire eux-mêmes à partir de la présente version.

La présente liste ne comprend pas les auteurs d'ouvrages didactiques cités, qui font l'objet d'un autre index.

ADAMCZEWSKI HENRI 1975

1975 « Le montage d'une grammaire seconde », *Langages* (39), sept, pp. 31-50.

ANONYME

1907 Compte rendu de l'article de Buttner, « Die Muttersprache in Fremdsprachlichen Unterricht», dans le n° d'août 1907 de la revue *Die Neueren Sprachen, Les Langues Modernes* (10), déc, p. 379.

BEAUJEU

1910 [Compte rendu de l'article de Lasserre dans le n° du 19 avril 1910 du journal *l'Action Française] Les Langues Modernes,* mai 1910, pp. 236-237 [ces références de l'article de Lasserre sont erronées, et il n'a pas été possible de le retrouver].

ANTIER Maurice

1952 « Formation pédagogique et tradition universitaire », *Les Langues Modernes* (5), août.-oct., pp. 26-29.

1986 « Apprendre ou savoir», *Les Langues Modernes* (2), pp. 85-88.

1987 « Vingt ans avant », *Les Langues Modernes* (2), pp. 99-105.

ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARBIN Gérard

1972 *Pédagogie de l'anglais,* Paris, Hachette, 208 p.

ARGAUD M., MARIN, B.

1972 « Deuxième type de pédagogie », pp. 17-19 in *Voix et Images du CRÉDIF,* n° spécial *De vive Voix,* Paris, Didier, 32 p.

ASSANT E.

1907 « Intransigeance ou libéralisme », *Les Langues Modernes* (6-7), juin-juil., pp. 242-245.

BAILLOU Jean

1984 « Aspects de l'action culturelle de la France. Période 1945-1955», pp. 23-31 *in* Coste D. (sous la direction de), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945,* Paris, Hatier, 256 p.

BAILLY E.

1897 « Une enquête sur l'enseignement des langues vivantes en France », *Revue Universitaire*, T. 2, pp. 149-166.

1903 a « Notes pédagogiques», *Les Langues Modernes* (5), nov., pp. 154-157.

1903 b « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive», *Les Langues Modernes* (6), déc., pp. 168-179.

1904 a « L'enseignement de l'allemand dans l'école .allemande et la méthode intuitive» (II), *Les Langues Modernes* (7), janv., pp. 203-207.

1904 b « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive» (III), *Les Langues Modernes* (8), févr., pp. 238-241.

BAIN Alex

1879 *La science de l'éducation,* trad. fr. Paris, F. Alcan, 5e éd. 1885 [1e éd. 1879], 328 p.

BALDEGGER M, MÜLLER M, SCHNEIDER G.

1980 *Kontaktschwelle,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 549 p.

BALESDENT R.

1976 « Une orientation désastreuse », *Les Langues Modernes* (2-3), pp. 225-232.

BÄSCH Victor

1892 « De l'enseignement des langues modernes », *Revue Universitaire,* 1892, T. 1, pp. 377-393.

BEC M.

1909 « Sur un essai de méthode orale pure en Sixième », *Les Langues Modernes* (6), juin, pp. 200-204.

BENAMOU Michel

1971 *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire,* Paris, Hachette-Larousse, 128 p.

BERA J.

1959 « Pour un manuel de l'élève-maître », *Les Langues Modernes* (2), avr., pp. 107-114**.**

BERGER Paul

1947 a « Méthodes des langues vivantes. Coup d'œil rétrospectif », *Pédagogie (Éducation et Culture)* (2), févr., pp. 81-91.

1947 b « Méthode de langue vivante. Simples suggestions », *Pédagogie (Éducation et Culture)* (3), mars, pp. 138-141.

BERGES F.

1951 « Faire la classe », *Cahiers pédagogiques* (1), 1er oct., pp. 27-29.

BERGOUNIOUX Gabriel

1984 « La science du langage en France de 1870 à 1885 : du marché civil au marché étatique », *Langue Française* (63), sept., pp. 7-41

BERTRAND Yves

1979 « Remarques sur l'étude des méthodes de langue », *Les Langues Modernes* (1), pp. 19-40.

BESSE Henri

1970 « Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Langue Française* (8), déc., pp. 62-77.

1974. « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du CRÉDIF* (2), pp. 38-44.

1975 « De la pratique aux théories des exercices structuraux », *Études de Linguistique Appliquée* (20), oct.-déc., pp. 8-30.

1977 « Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », *Études de Linguistique Appliquée* (25), janv.-mars, pp. 7-22.

1979« Contribution à **l**'histoire du Français fondamental », *Le Français dans le Monde* (148), oct., pp. 23-30.

1980 « La question fonctionnelle », pp. 30-118 in BESSE H. et GALISSON R., *Polémique en didactique,* Paris, CLE International, 144 p.

1981 « Pour une didactique des différences communicatives », *Revue de Phonétique Appliquée* (59-60), pp. 269-292.

1982 a « Des convenances du discours littéraire en classe de langue », *Le Français dans le Monde* (166), janv., pp. 55-63.

1982 b « Éléments pour une didactique des documents littéraires », pp. 13-34 in Peytard J. *et al.*, *Littérature et classe de langue. Français tangue étrangère,* Paris, Hatier, 240 p.

1985 *Méthodes et pratiques des manuels de langue,* Paris, Didier-CRÉDIF, 183 p.

BESSE Henri, PORQUIER Rémy

1984 *Grammaires et didactique des langues,* Paris, Hatier-CRÉDIF, 286 p.

BIDEAU Henriette

1956 « Méthode orale et directe en Sixième », *Cahiers Pédagogiques* (4-5), 15 janv., pp. 271-272.

BISTOS M.

1903 « Comment peut-on enseigner les formes de la conjugaison ? », *Les Langues Modernes* (5), nov., pp. 150-154.

BLASCO Colette

1983 « Évolution de l'enseignement de l'anglais au collège par les méthodes audiovisuelles ou audio-orales, vue par une utilisatrice », *Cahiers de l'E.R.E.L.* [Univ, de Nantes], (2), déc., pp. 49-62.

BOIRAL Jean-Paul, LABORDERIE René

1964 « Faut-il repenser nos méthodes d'initiation aux langues ? », *Cahiers Pédagogiques* (47), avr., pp. 11-22.

BORNECQUE Henri

1903 « Courtes observations sur l'enseignement du français en Allemagne », *Die Neueren Sprachen,* Band X, Heft 9, januar, pp. 626-635.

BOUCE G.

1952 « Le cap de la Troisième », *Les Langues Modernes* (6), nov.-déc., pp. 28-29.

BOUCHACOURT Claudine

1892 « Les leçons de choses dans l'enseignement des langues vivantes », *Revue Universitaire,* T. 2, pp. 423-427.

BOYER Henri, RIVERA Michel

1979 *Introduction à la didactique du français langue étrangère,* Paris, CLE International, 159 p.

BREAL Michel

1872 *Quelques mots sur l'Instruction publique en France,* Paris, Hachette, 151 p.

1889 « Les langues vivantes dans l'Enseignement primaire », pp. 502-532 *in* : *Recueils de monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universeile de 1889,* Paris, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, 790 p.

1891 « La tradition du latin en France », *La Revue des deux Mondes,* \" juin, pp. 551-570.

1893 « De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en Lettres de la Sorbonne », Paris, Hachette, 1893.

BRESSON François

1970 « Acquisition et apprentissage des langues vivantes », *Langue Française* (8), déc., pp. 24-30.

BRUNOT Ferdinand.

1909 « Discours au Congrès international de langues vivantes » [de Paris], *Les Langues Modernes* (6), juin, pp. 191-199.

BUISSON F.

1887 (publié sous la direction de) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* 1e partie, T. 2, Paris, Hachette. 3099 p.

CAHEN Jacques-Fernand

1953 « Des progrès des élèves en langues vivantes. II. Pour plus de coordination », *Les Langues Modernes* (3), mai-juin, pp. 259-263.

1956 « L'évolution de la méthode directe et des leçons de vocabulaire », *Cahiers Pédagogiques* (4-5), 15 janv., pp. 266-268.

CAILLAUD Jeanine

1971 « L'utilisation des textes littéraires », pp. 167-178 *in* : Reboullet A. (sous la direction de) *Guide pédagogique pour le professeur de français,* Paris, Hachette, 208 p.

CAIN Albane

1984 « Maîtrise linguistique et jugement critique », *Cahiers Pédagogiques* (228), nov., pp. 14-15.

CAIN Albane, CHARTIER-CHAMBRUN Nicole, BAILLY Danielle

1983 « Innovation méthodologique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Témoignage à trois voix », *Le Français dans le Monde* (179), août-sept, pp. 88-99.

CALLAMAND Monique, FIRMIN Francine

1974 *Méthodes actives en langue étrangère et travail sur documents. Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe. Niveau 2,* Paris, BELC, 211 p., multigr.

CAMBILLAUD C.

1925 « La méthode directe et son esprit », *Les Langues Modernes* (5), juin, pp. 329-335.

CAMERLYNCK G.

1903 *La méthode directe et son application. Conférence pédagogique faite au Grand-Amphithéâtre de la Faculté des Lettres de Nancy le 27 novembre i902. II. « La méthode directe : les devoirs », Revue de l'Enseignement des Langues vivantes* (11), janv., pp. 486-500.

1907 « La phonétique et ses applications possibles à l'enseignement de la prononciation. Discussions. Extraits d'une communication faite au Congrès de l'Association belge des Professeurs de langues vivantes, tenu à Gand, du 18 au 22 septembre 1906 », *Les Langues Modernes* (5), mai, pp. 172-178.

CAMUGLI S.

1936 « Les langues vivantes dans les deux premières années d'enseignement » [Discussion lors d'une assemblée générale de la Section parisienne de l'A.P.LV. du 26 décembre 1935. Rapport présenté au nom de l'A.P.L.V. au 3e Congrès international des Professeurs de langues vivantes], *Les Langues Modernes* (1-2), janv.-févr., pp. 81-91.

CANDELIER Michel

1986 « La "réflexion sur la langue". D'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? », *Les Langues Modernes* (2), pp. 59-72.

CAPELOVICI Jacques

1956 « Les pieds sur terre », *Cahiers Pédagogiques* (4-5), 15 janv., pp. 254-261.

1959 « L'étude des langues étrangères ? Un bilan de faillite... », *Le Figaro,* mardi 7 avril 1959, p. 17.

CARAVOLAS J.

1984 *Le Gutenberg de la didacographie, ou Comenius et l'enseignement des langues,* Montréal, Guérin, 249 p.

CARDINAL Jean, COMBE Nicole, FIRMIN Francine

1971 *Langue et civilisation. 12 dossiers pour la classe. Avec exploitation de documents sonores,* Paris, BELC, 93 p., multigr.

CDDP BOURGES (Centre Départemental de Documentation Pédagogique)

1976 *Anglais. Le stage de Bourges* [19-20 nov. 1975]. *Essai de bilan des méthodes dites modernes. Nouvelles tendances,* s.d. [1976?], 120 p., multigr.

CHARAUDEAU Patrick

1973 « Réflexion pour une typologie des discours », *Études de Linguistique Appliquée* (11), juil-sept., pp. 22-37.

CHAUVET Paul

1913 « À propos de la méthode directe », *Revue Universitaire* (9), 1913, pp. 290-293. [il s'agit d'une réponse à ROQUES P. 1913].

CHERVEL André

1981 *Histoire de la grammaire scolaire... Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français,* Paris, Payot, 304 p.

CHEVALIER Jean-Claude

1979 « Analyse grammaticale et analyse logique. Esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire », *Langue Française* (41), févr., pp. 20-34.

1984 « Linguistique appliquée et linguistique tout court », pp. 119-126 *in* : Coste D. (sous la direction de) *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire,* Paris, Hatier, 256 p.

CHEVALLEY Abel

1903 « L'esprit de notre temps et l'enseignement des langues vivantes », *Les Langues Modernes* (5), nov., pp. 162-164.

CHJCLET-RTVENC M-M.

1984 « Évolution des pratiques pédagogiques communicatives SGAV au cours des vingt dernières années », *Revue de Phonétique Appliquée* [Univ. de Mons, Belgique] (61-62-63), pp. 25**-**42.

CHOMSKY Noam

1959 « Un compte rendu du *Comportement verbal* de B.F. Skinner », trad. fr. *Langages* (16), décembre, pp. 16-49.

CHOPPIN Alain (dir.)

1987-1988 *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours,* Paris, I.N.R.P.

– *Les manuels de grec,* 1987, 212 p.

– *Les manuels d'italien* (à paraître en 1988).

C.I.E.P. (Centre International d'Études Pédagogiques)

1966 « Contribution à l'emploi des méthodes audiovisuelles pour l'enseignement des langues vivantes » [compte rendu des Journées d'Études de Sèvres des 21, 22 et 23 nov. 1966], Paris, s.d. [1966?], 13 p., multigr.

CLAVEL M.C.

1859 *Lettres sur l'enseignement des collèges de France,* Paris, Guillaumin, XVI + 303 p.

CLAVÈRES Marie-Hélène

1985 « 1884 ou la lassitude du corps», pp. 14-34 *in* : A.P.L.V. (éd.) *Le citoyen de demain et les langues. La dimension politique de l'apprentissage des langues. Colloque de Cerisy,* Paris, 304 p.

CLOSSET François

1950 *Didactique des langues vivantes,* Paris/Bruxelles, Didier, s.d. [3e éd. 1956], 252 p. [1e éd. 1950, 192 p.].

1951 « Lecture et enseignement littéraire », *Les Langues Modernes* (5b), sept.-oct., pp. 25-30.

C.N.D.P.-C.R.D.P. NANTES (Centre National/Régional de Documentation Pédagogique)

1982 *Pédagogie de l'espagnol. Principes et pratiques,* 356 p., multigr.

COMENIUS Johan Amos

1648 *Orbis sensualium pictus, hoc est : omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vita actionum, Pictura & Nomenclature* s.l., Michaelis et Joannis Friderici Endters, éd. augm. et rév. 1668, 601 p.

COMPAYRÉ Gabriel

1880 *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIème siècle,* Paris, Hachette, 2e éd., T. 1, 460 p.

COMPÈRE Marie-Madelène

1985 (présenté par) *Du collège au Lycée (1500-1850),* Paris, Gallimard-Julliard, 291 p.

CORDER S. Pit

1980 a « Que signifient les erreurs des apprenants ? », trad. fr. *Langages* (57), mars, pp. 9-15.

1980 b « La sollicitation des données d'interlangue », trad. fr. *Langages* (57), mars, pp. 29-41.

CORTÈS Jacques

1981 « La didactique des langues de 1950 à 1980», *Cahiers de l'E.R.E.L.* [Univ. de Nantes] (2), déc. 1983, pp. 5-35.

COSTE Daniel

1970 a « Hypothèses méthodologiques pour le niveau 2 », *Le Français dans le Monde* (73), juin, pp. 26**-**38.

1970 b « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970», *Langue Française* (8), déc., pp. 7-23.

1972 « La représentation audiovisuelle ou le théâtre de vive voix », pp. 20-23 *in* : *L'enseignement audiovisuel par les méthodes du CRÉDIF. Bulletin de liaison et d'information.* [n° spécial sur le cours *De Vive Voix],* Paris, Didier, 32 p.

1975 « Remarques sur les avatars de l'enseignement audiovisuel des langues », *Die Neueren Sprachen* (74), pp. 539-548.

1977 « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes. À propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques», *Études de Linguistique Appliquée* (27), pp. 51-77).

1978 « Lecture et compétence de communication », *Le Français dans le Monde* (141), nov.-déc., pp. 25-34.

1980 « Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école ? », pp. 11-48 in Bautier É. *et al*. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères,* Paris, CLE International, 143 p.

1984 (ouvrage coordonné par) *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire,* Paris, Hatier, 256 p.

COSTE Daniel, FERENCZI Victor

1971 « Méthodologie et moyens audiovisuels », pp. 135-154 *in* : Reboullet A. (sous la direction de) *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère,* Paris, Hachette, 208 p.

COSTE D., COURTOXON J, FERENCZI V. *et al*.

1976 *Un niveau seuil,* Paris, Hatier, 1981 [1976, Strasbourg, Conseil de l'Europe], VI + 663 p.

COURTILLON Jeanine

1974 « Paraphrase et conceptualisation », *Voix et Images du CRÉDIF* (2), pp. 45-52.

1980 « Que devient la notion de progression ? », *Le Français dans le Monde* (153), mai-juin, pp. 89-97.

CROUZET Paul

1913 « L'enquête parlementaire sur la réforme de 1902 », *Revue Universitaire* (6), pp. 15-29.

CUREAU Jean

1968 *Méthode audiovisuelle d'anglais* Filipovic et Webster*. Conseils d'utilisation,* Paris, Didier, 2e éd. 1968, 93 p.

1971 « L'influence de l'utilisation des moyens audiovisuels sur la pédagogie des langues», *R.P.A.* (17), 28 p.

DABÈNE Louise

1975 « L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines », *Langages* (39), sept., pp. 51-65 [une version remaniée a été publiée dans *Les Langues Modernes* (5-6), 1976, pp. 481-493].

DEBIERRE Louis

1890 *Quelques mots sur la réforme de l'Enseignement secondaire,* Paris, H. Jouve, 160 p.

DEBYSER, Francis

1970 « L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2 », *Le Français dans le Monde* (73), juin, pp. 6**-**14.

1973 « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le Français dans le Monde* (100), oct.-nov., pp. 63-68.

1974 *Nouvelles orientations en didactique du français langue étrangère. La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes,* Paris, BELC, 30 p., multigr. [articles publiés par ailleurs in *Le Français dans le Monde* n° 100 (oct.-nov. 1973, pp. 63-68), n° 104 (avr.-mai 1974, pp. 6-10) et 106 (juil.-août 1974, pp. 16-19)].

1977 « Le choc en retour du niveau 2 », *Le Français dans le Monde* (133), nov.-déc., pp. 38-42.

DEHEM Paul

1959 « Y a-t-il des remèdes à l'inefficacité de notre enseignement ? », *Les Langues Modernes* (3), juin, pp. 35-40.

DELACROIX Jean

1907 « Le mouvement pédagogique à l'étranger » [bibliographie], *Les Langues Modernes* (1-2), janv.-févr., pp. 42-47.

DELATTRE Pierre

1971 a « La notion de structure et son utilité», pp. 5-14 *in* : DELATTRE Pierre (sous la direction de) *Les exercices structuraux, pour quoi faire?,* Paris, Hachette, 160 p.

1971 b (sous la direction de) *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?,* Paris, Hachette, 160 p.

DELESALLE S.

1977 « Michel Bréal : philologie, instruction et pouvoir », *Langages* (45), mars, pp. 67**-**83.

DELOBEL Georges

1899 voir LAUDENBACH H. 1899.

1910 *Congrès international tenu à Paris, du 14 au 17 avril 1909. Compte rendu général* [publié par les soins de la Société des professeurs de langues vivantes de l'Enseignement public], Paris, H. Paulin, 848 p.

DENIS René

1951 « La langue parlée », *Cahiers Pédagogiques* (1), 1er oct., pp. 29-31.

1976 a « L'audio-oral... quelques réflexions », pp. 77-95 *in* : C.D.D.P. BOURGES 1976.

DENIS René, RENARD Bernard, PELLET Marcel

1976 b «Les trois générations de l'audiovisuel intégré», pp. 29-34 *in* : C.D.D.P. BOURGES 1976.

DE VALLANGE

1730 *Art d'ensègner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent,* Paris, A. Gandouin, Laisnel, Veuve P. Ribout.

DICKINSON Lesly, CARVER Davis

1981 « Autonomie, apprentissage dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* (41), janv.-mars, pp. 39-63.

DOLEANS R.

1956 « La méthode directe, sa nécessité et ses limites », *Cahiers Pédagogiques* (45), 15 janv., pp. 261-265.

DÖRR F.

1919 « W. Viëtor (+ 22 September 1918), Zum Gedächtnis », *Die Neueren Sprachen,* dezember-januar. Band XXVI, Heft 7/8, p. 289-312.

DOUADY Jules

1911 « L'école des examinateurs », *Les Langues Modernes* (1), janv., pp. 1-12.

DREYFUS-BRISAC E.

1889 « L'enseignement en France et à l'étranger considéré au point de vue politique et social. Leçon inaugurale à l'école libre des Sciences politiques, le 15 janvier 1889 », *Revue Internationale de l'Enseignement* (I), pp. 113-126.

DUCROT Oswald, TODOROV Tzetan

1972 *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage,* Paris, Seuil, 470 p.

DU MARSAIS César Chesneau

1797 *Œuvres,* éd. par Cuchosal et Millon, Paris, Imp. de Pougin, 1797, 7 vol.

DUMERIL H.

1902 « L'enseignement des langues vivantes. La langue parlée », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (6), août, p. 250-257.

DUPOUX Paulette, AUPÈCLE Maurice

1977 « Approches méthodologiques d'un enseignement du français fonctionnel », *Échanges Pédagogiques* [Bulletin du Centre d'Échanges Pédagogiques d'Alger], Alger, mai.

DÜRKHEIM Émile

1938 *L'évolution pédagogique en France,* Paris, P.U.F., 1969, 404 p. [1e éd. 1938 à partir d'un cours donné dans les années 1900].

DURUY Albert

1886 « L'instruction publique et la démocratie », *La Revue des deux Mondes,* 1er mai, pp. 160-191.

ETWALL A.

1884 « De l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges. Ce qu'il a été, ce qu'il est, ce qu'il doit être. Rapport présenté au conseil des professeurs du lycée Henri IV dans la séance du 4 février 1884 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes,* 1884-1885, T. 1 [n° 1, mars 1884], pp. 4-15.

ÉVRARD Henri

1963 « Exposé introductif» [aux Journées d'Études de Sèvres des 10 et 11 janvier 1963 sur *Les auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes*], *Les Langues Modernes* (2), mars-avr., pp. 85-89.

1977 « Les langues vivantes. Les stages nationaux de langues vivantes », pp. 191-195 *in* : C.I.E.P. *Dix ans de pédagogie. Sèvres 1967-1977,* Paris, Les Amis de Sèvres, 383 p.

FAURE G.

1946 « La phonétique descriptive dans l'enseignement de l'anglais parlé. Réflexions sur le présent et perspectives d'avenir », *Les Langues Modernes* (5), sept., pp. 424-432.

FEIGNOUX F.

1909 « La "crise" des langues vivantes. À propos d'un article de la *Revue Universitaire* » [il s'agit de l'article de SOUILLART A. 1897], *Les Langues Modernes* (7), juil., pp. 248-257.

FIRMERY Joseph

1902 « La méthode directe et son application », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (9bis), mars 1902-févr. 1903.

1905 « Du rôle de la langue étrangère et de la langue maternelle dans l'enseignement des langues vivantes depuis la méthode directe. Commentaire aux Programmes de 1902», *Les Langues Modernes* (18), mars, pp. 70-80.

FOURET Louis-André

1936 « Le phonographe, auxiliaire de l'enseignement » [Rapport au 3e Congrès international des professeurs de langues vivantes], *Les Langues Modernes* (1-2), janv.-févr., pp. 66-81.

FRANÇOIS Frédéric

1974 *L'enseignement et la diversité des grammaires,* Paris, Hachette, 220 p.

FRAUENFELDER Ali, NOYAU Colette, PERDUE Clive, PORQUIER Rémy

1980 « Connaissance en langue étrangère », *Langages* (57), mars, pp. 43-59.

FREI Henri

1929 *La grammaire des fautes,* Genève, Slaktine Reprints, 1971 [1929], 319 p.

GALISSON Robert

1964 *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental,* Paris, Hachette-Larousse, 1971, 82 p. [1e éd. BELC, 1964, multigr.].

1969 *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie (enseignement des langues),* Paris, Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Besançon-BELC, 125 p., multigr.

1980 *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, CLE International, 160 p.

1982 « Des voies à "rouvrir" », pp. 11-67 *in* : Galisson R., *Coïaniz* A., Dannequin G *et al. D'autres voies pour la didactique des langues étrangères,* Paris, CRÉDIF-Hatier, 157 p.

1986 « Éloge de la "didactologie/didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères – D/DLC – », *Études de Linguistique Appliquée* (64), oct.-déc., pp. 39-54.

GALISSON Robert, COSTE Daniel

1976 *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris, Hachette, 612 p.

GANTIER Hélène

1968 *L'enseignement d'une langue étrangère,* Paris, P.U.F., 144 p.

GAONAC'H Daniel

1987 *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* Paris, Hatier, 240 p.

GARCARD E.

1901-1902 « Les langues vivantes devant la commission d'enquête sur l'Enseignement secondaire » [commission parlementaire Ribot, 17 janv.-27 mars 1899], *Revue de l'enseignement des Langues Vivantes,* n° 3, mai 1901, pp. 113-119 ; [suite] n° 6, août 1901, pp. 270-273 ; [suite] n° 10, déc. 1901, pp. 401-404 ; [suite] n° 12, févr. 1902, pp. 503-506 ; [suite] n° 1, mars 1902, pp. 24-28 ; [suite] n° 5, juil. 1902, pp. 211-215.

GARNIER Pierre

1979 « L'enseignement de l'allemand : manuels et méthodes depuis 1900 », *Cahiers d'allemand* (15), pp. 3-41.

GAUTHIER André

1981 *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones,* s.l. [Paris], A.P.L.V., 542 p.

GENETTE Gérard

1969 « Rhétorique et enseignement », pp. 23-42 *in*: GENETTE Gérard *Figures H,* Paris, Seuil, 299 p.

GERBOD Paul

1985 « L'enseignement de la langue anglaise en France (1871 -1939) », *Les Langues Modernes* (6), pp. 45-56.

GERIN R.

1952 « Remarques sur un aspect de la méthode », *Les Langues Modernes* (4), mai-juil., pp. 225-226.

GIRARD Denis

1968 « Méthode directe et méthodes audiovisuelles (essai de définition d'une pédagogie audiovisuelle des langues vivantes) », Paris, BELC, 14p., multigr. [article republié *in* : GIRARD D. 1972, *Linguistique appliquée et didactique des langues,* Chap. II, pp. 20-47, Paris, A. Colin, 168 p.]

1974 *Les langues vivantes,* Paris, Larousse, 208 p.

GIRARD M.

1884-1885 « De la méthode dans les classes élémentaires », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes,* 1884-1885, t. I. : - n° 3, mai 1884, pp. 80-84 - n° 4, juin 1884, pp. 107-110 - n° 5, juil. 1884, pp. 143-146 – n° 11, janv. 1885, pp. 311-313 [fin].

GIROT

1912 « La méthode directe en France. À propos des élections au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique du 17 mai 1912 » [avec reproduction des circulaires de SIGWALT Ch. 1912 et SCHLIENGER P. 1912], *Die Neueren Sprachen* Band XX, Heft 6, oktober, pp. 325-337.

GODART Adrien

1903 « La lecture directe » [Conférence pédagogique du 27 nov. 1902], *Revue de l'enseignement des Langues Vivantes* (11), janv., pp. 471-486).

1907 [Intervention dans la table ronde sur « L'enseignement littéraire dans les classes du second cycle. Réunion du 2 mai 1907 »], *Les Langues Modernes* (8), pp. 279-286.

1928 « L'enseignement des langues modernes d'après les instructions françaises et les directives prussiennes » [Conférence faite au congrès de Hambourg le 2 juin 1928], *Les Langues Modernes* (6), juil., pp. 377-393.

GOLL

1907 « Thème et langage scolaire », *Les Langues Modernes* (4), avr., pp. 137-138.

GOUGENHEIM G., MICHÉA R., RIVENC P., SAUVAGEOT A.

1956 *L'élaboration du Français Fondamental. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base,* Paris, Didier, 257 p.

GOUIN François

1880 *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris : G. Fichbacher, 589 p. [trad. anglaise *The Art of Teaching and Studying Languages*, London, 1892]

GOURIO E.

1909 « De la méthode directe » [Conférence faite à l'E.N.S.], *Les Langues Modernes* (1), janv., pp. 51-62.

GROMAIRE G.

1910 « Le phonographe et l'enseignement », *Les Langues Modernes* (5), mai, pp. 214-215.

GSCHWIND-HOLTZER Gisèle

1981 *Analyse sociolinguistique de la communication didactique. Application à un nouveau cours de langue : De Vive Voix,* Paris, Hatier-CRÉDIF, 128 p.

GUBÉRINA Petar

1939 *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français,* Zagreb, éd. EPOHA, 2e éd. 1954 [1e éd. 1939], 264 p.

1974 « La parole dans la méthode structuro-globale audiovisuelle », *Le Français dans le Monde* (103), mars, pp. 49-54.

1984 « Bases théoriques de la méthode audiovisuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole », pp. 85-98 *in* : Coste D. (coordonné par) *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire,* Paris, Hatier, 256 p.

GUENOT Jean

1959 « Les moyens audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes ». *Les Langues Modernes* (5), nov., pp. 367-387.

1963 « Psychopédagogie de l'emploi du magnétophone. Une expérience d'enseignement à Saint-Cloud », *Les Langues Modernes* (2), mars-avr., pp. 90-96.

1964 *Clefs pour les langues vivantes,* Paris, Seghers, 191p.

GUILLAUME A, SIMONNOT E.

1907 « M. Jost » [chronique nécrologique], *Les Langues Modernes* (5), mai, pp. 169-171.

GUIRAUD Louis

1903 « La correction des devoirs», *Les Langues Modernes* (6), déc., pp. 188-192.

HAMELINE Daniel

1979 *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue,* Paris, éd. E.S.F., 5e éd. 1985 [© 1983, 1e éd. 1979], 201 p.

HAMMAR Elisabet

1985 *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905,* Stockholm, Bibliothèque royale, 241 p.

HÉBRARD Jean

1982 « L'exercice de français est-il né en 1823 ? », *Études de Linguistique Appliquée* (48), oct.-déc., pp. 9-31.

HEINTZ J.-R.

1928 « La T.S.F. et l'enseignement des langues vivantes », *Les Langues Modernes* (7), pp. 441-447.

HIRTZ Gaston

1927 « L'application des méthodes actives dans l'enseignement des langues vivantes » [Compte rendu critique d'Adolf Kriiper, *Die arbeitsunterrichtliche Angestaltung des neusprachlknen Unterrichts,* Moritz Diesterweg, Francfort, 1925], *Les Langues Modernes* (2), janv.-févr., pp. 126-138.

HOFFMANN P.

1904 « Le rôle des langues étrangères dans tes Humanités modernes » [Communication faite au Congrès de Cologne en 1904], *Les Langues Modernes* (14), oct. pp. 518-524.

HOVELAQUE Émile

1902 « Conférence pédagogique faite au lycée de Toulouse le 13 novembre 1902 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (9), nov., pp. 435-440.

1910 a « L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle [I] » [Conférence faite le 15 octobre 1909 à la Sorbonne, publiée antérieurement par la *Revue Universitaire* du 15 avril 1910], *Les Langues Modernes* (5), mai, pp. 191205.

1910 b « L'enseignement des langues étrangères dans le deuxième cycle ». Suite [II], *Les Langues Modernes* (6), juin, pp. 247-260.

1910 c « L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle » [III], *Les Langues Modernes* (8), août, pp. 375-390.

1911 « La progression dans l'enseignement des langues vivantes » [Conférence faite à la Sorbonne], pp. 206-229 *in* : *Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire,* Paris, Ch. Delagrave, 275 p.

I.C.E.M.

1975 « Témoignage de quelques enseignants I.C.E.M. » [mouvement Freinet], *Cahiers Pédagogiques* (136), sept., pp. 33-34.

ISAMBERT Viviane

1970 « La formation pédagogique des professeurs à la fin du dix-neuvième siècle », *Journal de Psychologie normale et pathologique* (3), juil.-sept., pp. 261-294.

JACOTOT J.

1823 *Enseignement universel. Langue maternelle,* Louvain, H. de Pauw, 296 p.

1829 *Enseignement universel. Langue étrangère,* Paris, au bureau du *Journal de l'Éducation intellectuelle, 4e* éd. 1829, 268 p.

J.D.

1932 « Le briseur d'images », *Les Langues Modernes* (4), mai, pp. 305.

KELLY L.G.

1969 *25 Centuries of Language Teaching,* Rowley, Mass., Newburg House, 474 p.

KHAN Gisèle

1977 « Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions », *Études de Linguistique Appliquée* (25), janv.-mars, pp. 54-66.

KORN Richard

1926 « Die Neueren Sprachen in Rahmen der französischen "Réforme de l'Enseignement secondaire" », *Die Neueren Sprachen,* Band XXXIV, Heft 7, dezember, pp. 489-506.

KOSZUL André

1953 « Aux lendemains de la réforme », *Les Langues Modernes* (1), janv.-févr., pp. 132-135.

KRON R.

1895 « Die Méthode Gouin », *Die Neueren Sprachen,* Band III, Heft 1, April, pp. 1-35.

KRZEMINSKA Wanda

1981 « Interlangue », pp. 37-50 in *Anthobelc 4. Pédagogie, formation, français langue étrangère,* Paris, BELC, 214 p., multigr.

LABAT G.

1951 « Les moyens audiovisuels et l'enseignement des langues vivantes », *Les Langues Modernes* (5b), sept.-oct., pp. 326-329.

LADMIRAL Jean-René

1975 « Linguistique et pédagogie des langues étrangères », *Langages* (39), sept., pp. 5-18.

LARGEAULT Jean

1986 « Sur la méthode expérimentale », *Le Débat* (38), janv.-mars, pp. 177-183.

LAUDENBACH Henri

1902 « Étude d'un texte de langue vivante dans les classes de grammaire », *revue Universitaire,* T. 2, pp. 147-160.

1903 [Intervention au cours d'un débat à la suite d'une communication de Ch. Schweitzer] (cf. SCHWEITZER Ch. 1903), *Les Langues Modernes* (3), juil., pp. 65-89.

1907 « Mise au point », *Les Langues Modernes* (5), mai, pp. 187-189.

LAUDENBACH Henri, PASSY Édouard, DELOBEL Georges

1899 *Société pour la propagation des langues étrangères en France. Concours de 1898. De la manière directe dans l'enseignement des langues vivantes. Mémoires de...,* Paris. A. Colin, 76 p.

LAVAULT Lucien

1910 « L'Enseignement secondaire et l'agrégation », *Les Langues Modernes* (2), janv.-févr., pp. 60-74.

LECOMTE Philippe

1983 « Enseignement audiovisuel et milieu scolaire, une contradiction ? », *Cahiers de l'E.R.E.L.* [Université de Nantes], (2), déc., pp. 63-77.

LEFRANC Robert

1951 « Les moyens audiovisuels (Étude générale) », *Les Langues Modernes* (3b), mai-juin, pp. 196-199.

LEGOUIS Pierre

1956 « Les résultats ». *Cahiers Pédagogiques* (4-5), 15 janv., pp. 269-270.

LEHMANN Denis

1980 « Français fonctionnel, enseignement fonctionne! du français », pp. 115-143 *in* : Bautier É. *et al*., *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères,* Paris, CLE International, 144 p.

LÉVY Paul

1950 *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours* [I] *Des origines à 1830,* Lyon-Paris, I.A.C., 337 p.

1953 *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours.* [II] *De 1830 à nos jours,* Lyon-Paris, I.A.C., 277 p.

LEYGUES Georges

1904 « Discours de M. Georges Leygues, Ministre de l'Instruction publique » [propos rapportés par Léon Morel dans son compte rendu de la réunion, à Paris, de l'Association des Langues Modernes], *Les Langues Modernes* (11), mai, pp. 350-354.

LIARD Louis

1902 « Le nouveau Plan d'Études de l'Enseignement secondaire. Les cadres, l'esprit » [Discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique de Paris, le 26 novembre 1902], pp. 1-7 *in* : *Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire,* Paris, Ch. Delagrave. 1911, 275 p.

LICHTENBERGER H.

1903 « La méthode directe et son application. Conférence pédagogique faite au grand-Amphithéâtre de la Faculté des Lettres de Nancy le 27 novembre 1902. I.- But et méthode de l'enseignement des langues vivantes », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (11), janv., pp. 465-471.

LIEUTAUD Paul

1935 « L'acquisition du vocabulaire dans les premières années d'enseignement », *Les Langues Modernes* (2), mars, pp. 166-174.

LIPOVETSKY Gilles

1983 *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain,* Paris, Gallimard, 249 p.

LUBIEN L.

1903 « Quelques mots sur l'enseignement par l'image », *Les Langues Modernes* (6), déc., pp. 192-193.

MACKEY William Francis

1966 *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues,* nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge, Paris, Didier, 1972, 713 p.

MARCEL Claude

1855 *De l'étude des langues. Première partie. Premiers principes d'éducation, avec leur application spéciale à l'étude des langues,* Paris, Borrrani et Droz, 455 p., [Extrait d'un ouvrage antérieur en anglais : *Language as a means of mental culture an international communication; or Manuaïof the teacher an the learner of languages,* Londres, Chapman an Hall, 1853, 2 vol.].

1867 *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes, ou l'Art de penser dans une langue étrangère,* Paris, C. Borrani, VII + 172 p.

1875 *Méthode rationnelle suivant pas à pas la marche de la nature pour apprendre les langues étrangères. Exposé de la méthode,* Paris, A. Boyer, 30 p.

MARCHAND Louis

1910 « L'enseignement des langues vivantes par la "lecture directe" [1]. Étude comparative de la *Méthode directe* et de la *Méthode intuitive illustrée », Les Langues Modernes* (10), oct., pp. 439-451.

1911 « L'enseignement des langues vivantes par la "lecture directe" (suite) » [II], *Les Langues Modernes* (1), janv., pp. 13-21.

1914 « L'enseignement scientifique des langues vivantes. Rôle du phonographe » [Conférence et discussion à la réunion pédagogique de l'A.P.L.V. du 25 juin 1914], *Les Langues Modernes* (8). août-sept., pp. 436-467.

1926 *Petit guide pédagogique du professeur de français en Alsace, Lorraine et à l'étranger,* Paris, impr. de P. Mersch, L. Seltz et Cie, 2e éd., 16 p.

1937 « Les débuts du phonographe d'enseignement en France. Réponse à M. Gaston Varenne », *Les Langues Modernes* (3), mars, pp. 151-157.

MAREY Étienne Jules

1878 *La méthode graphique dans les sciences expérimentales et principalement en physiologie et en médecine,* Paris, **G.** Masson, XIX + 675 p.

MARSULLAT

1905 « De la mimique dans l'enseignement des langues vivantes : du rôle de la lanterne magique », *Les Langues Modernes* (23-25), août-sept-oct., pp. 311-313.

MICHEA R.

1953 « Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage », *Les Langues Modernes* (4), oct. pp. 338-344.

MOIRAND Sophie

1974 «"Audiovisuel intégré" et communication(s)», *Langue Française* (24), déc., pp. 5-26.

1976 « Approche globale des textes écrits », *Études de Linguistique Appliquée* (23), juil.-sept., pp. 88-105.

1979 *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère,* Paris, CLE International, 175 p.

MOLINA François

1980 [Note à l'article de ROQUES 1980], *Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information n° 19, Espagnol 10,* CNDP-CRDP Toulouse, avr., p. 10.

MONTAIGNE Michel de

1595 *Essais,* Paris, U.G.E., éd. 1964 [1e éd. 1595], T. 1, 449 p.

MOREL A.

1907 [Réponse à l'article de PARIGOT H. 1907], *Les Langues Modernes* (4), avr., pp. 439-440.

MOUNIN Georges

1974 *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle,* Paris, P.U.F, 231 p.

MUCCHIELLI Roger

1985 *Les méthodes actives en pédagogie des adultes,* Paris, E.S.F., 5e éd., 132 + 47 p.

MUELLER Théodore

1971 « Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner», pp. 113-124 *in* : Delattre P. (sous la direction de) *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?,* Paris, Hachette, 160 p.

O'NEIL Charmian, LAPLUME Martine

1979 *Étude des aménagements apportés par les utilisateurs à la pratique d'une méthode audiovisuelle intégrée,* Happy Families. *Classes élémentaires - CE2-CM1 et 2,* Paris, E.N.S. de Saint-Cloud, Centre audio-visuel (Dossiers série « Langues Vivantes »), 82 p., multigr.

OZOUF Mona

1984 *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement,* Paris, Gallimard, 418 p.

PAILLARDON A.

1932 « Historique des méthodes pour l'enseignement et l'étude des langues », *Les Langues Modernes* (1), janv.-févr., pp. 101-104.

PALMADE Guy

1953 *Les méthodes en pédagogie,* Paris, P.U.F., 10e éd. 1976, 126 p.

PAPO E., BÈGE H.

1974 « Langue et/ou civilisation », *Voix et Images du CRÉDIF* (2), pp. 3-7.

PARIGOT Hippolyte

1907 « La méthode directe. Au directeur du *Temps ».* Article reproduit *in* : *Les Langues Modernes* (4), avr., pp. 143-145.

PASSY Paul

1899 [voir LAUDENBACH H. 1899].

1905 « L'application de la phonétique à l'enseignement des langues vivantes », *Les Langues Modernes* (19), avr., pp. 121-123.

PERDUE Clive

1980 « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », *Langages (57), mars,* pp. 87-94.

PETIT Jean

1987 *Acquisition linguistique et interférences,* Paris, A.P.L.V. éd., 264 p.

PFRIMMER P.

1953 « Après un demi-siècle de méthode directe », *Les Langues Modernes* (2), mars-avril, pp. 49-57.

PINLOCHE Auguste

1903 « De la constitution des groupes d'élèves », *Les Langues Modernes* (6), déc., pp. 183-184.

1908 « Réaction et progrès », *Les Langues Modernes* (4), avr., pp. 129-134.

1909 *Der Sprachunterricht muss vorwärts. Des limites de ta méthode directe. À propos de l'acquisition des formes syntaxiques et idiomatiques,* Paris, Belin frères, 16 p.

PIQUET F.

1907 « Quelques réflexions sur le rôle de la phonétique descriptive dans l'Enseignement secondaire ». *Les Langues Modernes* (8), oct., pp. 289-292.

PITOLLET Camille

1930 *Hispania, o sea introducción al conocimiento práctico de España, su lengua, su historia, su literatura y su vida toda,* Paris, Hatier, 305 p.

PLUCHE Antoine Noël (Abbé)

1735 *La mécanique des langues et l'art de les enseigner,* Brest, Imp. de Michel, éd. 1811, 349 + 48 p.

POISSON Jean-Roger

1956 « Extrait d'une réponse à notre enquête » [sur la méthodologie directe], *Cahiers Pédagogiques* (4-5), 15 janv., pp. 265-266.

PORCHER Louis

1976 « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », *Études de Linguistique Appliquée* (23), juil.-sept.

1977 « Une notion ambiguë : les "besoins langagiers" (linguistique, sociologie, pédagogie) », *Les cahiers du C.R.E.L.E.F.* [Centre de Recherche en Linguistique et Enseignement du Français de l'Université de Besançon] (3), 1er trimestre, pp. 1-12.

1981 « Les chemins de la liberté », *Études de Linguistique Appliquée* (41), janv.-mars, pp. 128-135.

PORCHER L., HUART M., MARIET F.

1979 *Adaptation de* Un niveau seuil *pour des contextes scolaires,* Strasbourg, Paris, Conseil de l'Europe, Hatier, 648 p.

PORQUIER Rémy

1977 « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *Études de Linguistique Appliquée* (25), janv.-mars, pp. 23-43.

PORQUIER Rémy, VIVÈS Robert

1974 « Sur quatre méthodes audiovisuelles. Essai d'analyse critique», *Langue Française* (24), déc., pp. 105-122.

POTEL Maurice

1903 « Rapport » [pour la première réunion de l'assemblée constituante de l'A.P.L.V., le 8 février 1903], *Les Langues Modernes* (1), pp. 8-13.

PROST Antoine

1968 *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Paris, A. Colin, 524 p.

PUREN Christian

1984 *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives,* Thèse pour le doctorat de 3e cycle, Univ. de Toulouse II, 2 t., 767 p., multigr.

1985 « La motivation dans la méthode directe », *Les Langues Modernes* (5), pp. 69-77.

1988 « Schéma de l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères », pp. 20-25 *in* : « Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique des langues vivantes étrangères », *Les Langues Modernes* (1), pp. 19-37.

RAPHAËL Gaston

1938 « Le thème dans la méthode directe » [Conférence faite aux étudiants du Stage pédagogique de l'E.N.S. le 29 novembre 1937], *Les Langues Modernes* (3), pp. 256-265.

REAL Jean

1956 « État actuel de l'enseignement de l'allemand », *Cahiers Pédagogiques* (4-5), 15 janv., pp. 250-252.

REBOULLET André

1987 « Pour une histoire de l'enseignement du FLE », *Le Français dans le Monde* (208), avr., pp. 56-60.

RENARD Raymond

1965 *L'enseignement des langues vivantes par la méthode audiovisuelle et structuro-globale de Sainl-Cloud-Zagreb,* Bruxelles-Paris-Montréal, Didier, s.d. [1965], 128 p.

REQUEDAT François

1966 *Les exercices structuraux,* Paris, Hachette-Larousse, 92 p.

RICHTERICH René

1979 « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le Français dans le Monde* (149), nov.-déc., pp. 54-58.

RIVENC Paul

1977 « Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle », *Les Langues Modernes* (4), pp. 342-348.

1979 « Le Français Fondamental 25 ans après », *Le Français dans le Monde* (148), oct., pp. 15-22.

1984 « Premiers engagements, premiers défis. 1951-1965 », pp. 128-137 in Coste D. (coordonné par), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire,* Paris, Hatier, 256 p.

ROCHE A.

1955 *L'étude des langues vivantes,* Paris, P.U.F., 128 p.

ROGER Georges

1953 « M. l'Inspecteur général Georges Roger : "La personnalité est le fruit d'un effort" » [Interview par H.K.], *Les Langues Modernes* (1), janv.-févr., pp. 27-31.

1956 *Conseils pratiques pour l'enseignement de l'anglais,* Paris, C.N.D.P. [Brochure n° 144 D.P.], 11 p., multigr.

ROLLIN Charles

1726 *Traité des études. De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au cœur,* Paris, J. Estienne, 1726-1728, 3 vol.

ROQUES P.

1913 « Dix ans de méthode directe », *Revue Universitaire* (7), pp. 108-115. [réponse à cet article : voir CHAUVET P. 1913].

ROQUES

1980 « Les travaux de groupe dans l'enseignement de l'espagnol », *Annales du C.N.D.P., Bulletin d'information n° 19. Espagnol 10,* CNDP-CRDP Toulouse, avr., pp. 7-10.

ROSSET Théodore

1909 « Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes », *Les Langues Modernes* (7), juil., pp. 231-241.

ROULET Eddy

1972 *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues,* Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 128 p.

1976 « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés», *Études de Linguistique Appliquée* (21), janv.-mars, pp. 43-77.

1980 « La porte !, ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français», pp. 101-113 in Bautier É. *et al.*, *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique,* Paris, CLE International, 144 p.

ROUSSELOT Pierre-Jean (Chanoine)

1897-1908 *Principes de phonétique expérimentale,* Paris, H. Welter, 2 vol., 1252 p.

ROUSSELOT Pierre-Jean, LACLOTTE Fauste

1902 *Précis de prononciation française,* Paris, H. Welter, 255 p.

RÜCK Héribert

1980 *Linguistique textuelle et enseignement du français,* Paris, CRÉDIF-Hatier, 96 p.

RUYSSEN

1925 [Intervention dans le débat sur le thème « L'étude de l'organisation des classes de langues vivantes dans l'enseignement des Humanités modernes », Assemblée régionale de Poitiers de l'A.P.L.V. du 15 mars 1925], *Les Langues Modernes* (3), avr., pp. 189-195.

SAUVEUR Lambert

1881 *De l'enseignement des langues vivantes,* New-York, H. Holt, 75 p.

SCHARFF P.

1902 « Les langues vivantes au Congrès international de l'Enseignement moyen à Bruxelles (14-18 septembre 1901) », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (4), juin, pp. 145-154.

SCHLIENGER Paul

1912 [Circulaire du 27 avril aux collègues électeurs pour l'élection du 17 mai 1912 d'un représentant des professeurs agrégés de langues vivantes au Conseil supérieur de l'Instruction publique], pp. 332-334 *in* : GIROT 1912.

SCHMITT

1902 « Les langues étrangères parlées. Discours prononcé à la distribution des prix au Lycée Louis-le-Grand le 31 juillet 1902 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (9bis), nov., pp. 407-416.

1907 «Un vœu », *Les Langues Modernes* (4), avr., p. 142.

SCHWEITZER Charles

1892 « Conférences sur la pédagogie des langues vivantes faites à la Sorbonne par M. Bréal » [compte rendu], *Revue Universitaire,* T. *2,* pp. 51-56.

1903 « Communication de M. Schweitzer, professeur au lycée Janson-de-Sailly » [avec interventions de MOREL A. et LAUDENBACH H.], *Les Langues Modernes* (3), juil. 1903, pp. 65-89.

SIGWALT Charles

1903 [discours à la première assemblée générale de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes du 28 mai 1903], *Les Langues vivantes* (2), juin, pp. 35-38.

1906 *De l'enseignement des langues vivantes (idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes),* Paris, Hachette, XIII + 228 p.

1912 [Circulaire du 27 avril 1912 aux collègues électeurs pour l'élection du 17 mai d'un représentant des professeurs agrégés de langues vivantes au Conseil supérieur de l'Instruction publique], pp. 326-332 *in* : GIROT 1912.

SIMONNOT E.

1901 « Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger », *Revue Pédagogique* (7), juil., pp. 18-40.

SLAGTER P.J.

1979 *Un nivel umbral,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, XIII + 120 p.

SOUILLART A.

1897 « Les langues vivantes dans les classes élémentaires et la méthode maternelle », *Revue Universitaire,* T. 1, pp. 140-146.

SOULE-SUSBIELLES Nicole

1984 « Lecture d'une nouvelle dans une classe hétérogène », *Les Langues Modernes* (5), pp. 407-415.

STOURDZE Colette

1971 « De la reconstitution à l'explication de texte », pp. 79-100 *in* : Reboullet A. (sous la direction de) *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère,* Paris, Hachette, 208 p. [Première publication in *Le Français dans le Monde* (65), juin 1969].

TALLOT Jacques

1959 « Renouveau des langues aux États-Unis. La méthode orale-aurale », *Les Langues Modernes* (6), déc., pp. 470-475.

THOMIÈRES Daniel

1985 « À chacun son approche ? Présentation réciproque des pratiques pédagogiques. Rapport de pré-synthèse [pour les Journées de l'A.P.L.V. de Bordeaux, juillet 1985]. L'anglais», *Les Langues Modernes* (1), pp. 49-58.

TREGOR Henri

1952 « Chef d'orchestre », *Les Langues Modernes* (5), août-oct., pp. 36-37.

TWIGHT A.

1894 « Les langues vivantes en France. Première partie : Enseignement supérieur : les examens et leur préparation. Deuxième partie : Enseignement secondaire », *Die Neueren Sprachen,* Band II, Heft 2, mai, pp. 76-85.

VAN DETH Jean-Pierre

1979 *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne : bilan, perspectives et propositions,* Bruxelles-Paris, Didier, 167 p. [n° 27, *Études Linguistiques,* revue de l'Association Internationale pour les Méthodes Audio-Visuelles et structuro-globales, AIMAV].

VAN EK J.A.

1976 *The Threshold Level for Modem Language Learning in Schools,* London, Longman, 1977 [© Conseil de l'Europe, 1976], 165 p.

VARENNE Gaston

1907 « L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », *Les Langues Modernes* (6-7), juin-juil., pp. 237-242.

VIËTOR Wilheim

1882 *Der Sprachunterricht muss umkheren,* Heilbronn, Henninger, 38 p. [publié sous le pseudonyme de « Quousque tandem »].

VIGNOLLES L.

1907 « L'enseignement dans les classes de second cycle », *Les Langues Modernes* (8), oct., pp. 271-278.

VILLARD René

1928 « La composition au baccalauréat ou la culture par la version», *Les Langues Modernes* (7), oct., pp. 437-440.

WAGNER Emmanuelle

1965 *De la langue parlée à la langue littéraire,* Paris, Hachette-Larousse, 124 p.

WAHART

1907 « L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle. Réunion du 2 mai 1907 », *Les Langues Modernes* (8), oct., pp. 279-286.

WEILL Louis

1910 « L'application du phonographe à l'enseignement », *Les Langues Modernes* (5), mai, pp. 217-219.

WEILL Georges

1921 *Histoire de l'enseignement secondaire en France (1802-1920),* Paris, Payot, 1921, 255 p.

WICKERHAUSER Nathalie

1907 « De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes », *Die Neueren Sprachen,* Band XV, Heft 4, Juli, pp. 211-232 [étude rédigée à l'origine pour un concours organisé en France en mars 1898 par la Société pour la Propagation des Langues Étrangères].

WIDDOWSON H. G.

1976 « Analyse du discours, processus interprétatifs et enseignement de la compétence de communication », *Études de Linguistique Appliquée* (21), janv.-mars, pp. 34-41.

WILKINS D. A.

1974 « Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme », *Études de Linguistique Appliquée* (16), oct.-déc., pp. 117-126.

WOLFROMM A.

1902 « La question des méthodes. Les débats d'opinion. I. », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (2), avr. pp. 49-78.

ZÜND-BURGUET A.

1903 « L'enseignement de la prononciation d'après la méthode expérimentale », *Die Neueren Sprachen,* Band XI, Heft 8, Dezember, pp. 449-462.

2. OUVRAGES DIDACTIQUES CITÉS

Cette liste regroupe manuels, grammaires et livres d'exercices cités, classés par ordre alphabétique de titres, article défini initial éventuellement exclu : *La Pratique de l'Espagnol en Seconde, Die Deutschen* et *The Boy's and Girl's own Grammar* sont ainsi classés respectivement à **PR..., DE...** et **BO...** Mais *My Friend Tony* et *J'apprends l'allemand* sont classés à **MY**... et **JA**... Pour le classement à l'intérieur de séries différentes de même nom, j'ai retenu le nom de famille du premier auteur : le Cours *d'Allemand* de J. Chassard et G. Weil précède ainsi le *Cours d'Allemand* de R. Dhaleine et J. Peyraube.

En l'absence d'indication contraire (par exemple *Livre du maître),* il s'agit toujours du manuel à l'usage de l'élève.

Dans le cas, très fréquent, où il est fait allusion dans cet ouvrage à une série de volumes de même titre couvrant plusieurs années d'apprentissage (par exemple Imagine *you're English,* ou Sol y *Sombra),* il n'a été retenu pour cette liste que les références du volume de Première année. Par contre, tout volume d'une année autre que la première et qui est citée dans le corps de cette *Histoire des méthodologies* dispose d'une entrée spécifique (par ex. *Also los! Classe de* 5e *et classe de* 3e seconde langue ou *L'Enseignement direct de la langue allemande, Troisième année).* Il en est de même éventuellement, bien entendu, du Livre du maître*,* du Fichier pédagogique ou de tout autre volume à usage de l'enseignant.

Les dates posent parfois problème pour les manuels : ces derniers ont souvent donné lieu à de multiples rééditions et réimpressions. J'ai donc systématiquement indiqué, si elles m'étaient connues, en plus de la date de l'édition consultée avec son n° éventuel, et en crochets ([…]), les années de première édition, *Copyright* ou autre édition antérieure attestée. Je n'ai cependant pas toujours jugé utile de le faire pour les manuels récents (post 1950). Les dates d'édition probables (que l'on peut supposer à partir de la date de la préface, des allusions à certaines instructions officielles, etc.) sont indiquées entre crochets et suivies d'un point d'interrogation (ex. : *[1928 ?]).*

ADELANTE, 2e année d'espagnol, à l'usage des classes de 3'' B et M Jean Bouzet, Paris, Belin, 11e éd. 1959 [1943], 251 p., 13/19 cm.

¿ADONDE ? Grands commençants, 2e livre, 2e année d'espagnol Louise Dabène, Paris, A. Colin, éd. 1972, 240 p., 17/22 cm.

ALLEMAND ENSEIGNÉ PAR LA PRATIQUE (L'), Première partie, Petite grammaire B. Lévy, Courtin, Paris, A. Fouraut, 1888, VIII + 172 p., 11/17 cm.

ALLEMAND ET L'ALLEMAGNE PAR LES TEXTES (L'), F. Berteaux, E. Lepointe, Paris, Hachette, 13/20 cm.
- *Classe de 6e,* 1927 [*1e* éd. 1924], XXX + 224 p.
- *Classe de 5e,* 1942 [1e éd. 1924], XXXII + 286 p.

ALLEMAND FACILE (L'), Classe de 6e
J. Chassard, G. Weil, Paris, Hachette, 1969 [© 1963], 224 p., 16/22 cm.

ALLEMAND PRATIQUE (L')
M. Denis, E. Frisch, Paris, J. de Gigord, 1944, XI + 404 p.

ALL'S WELL
A. Dickinson, Y Gilbert, J. Lévêque, H. Sagot, Didier, 1975, 218 p., 22 cm..

ALSO LOS!
J. Chassard, V. Schenker, Paris, Hachette.
- *Classe de 6e,* 1974, 160 p., 17/24 cm.
- *Classe de* 5e, 1975, 126 p., 15/21 cm.
- *Classe de 3e Seconde langue, Fichier du Maître,* 1976, 128 p, 15/21 cm.

ANDANDO, Classes de 2e année
E. Dibié, A. Fouret, Paris, Didier, Toulouse, Privat, 8e éd. 1932, 300 p., 16/20 cm.

ANGLAIS ENSEIGNÉ PAR LA PRATIQUE (L'), Nouvelle méthode, Première partie, Cours élémentaire complet en un volume
Alfred G. Havet, Paris, Ch. Delagrave, 5e éd. 1888, XLIX + 232 p., 10/17 cm.

ANGLAIS PAR L'ILLUSTRATION (L'
P.-M. Richard, W. Hall, Paris, Hachette
- *Classe de 6e, Entraînement oral au réemploi des structures,* éd. 1972 [© 1970], 64 p., 16/24 cm.
- *Classe de 5e, Cycle d'observation, Lycées et collèges,* Paris, Hachette, 1975 [© 1966], 224 p., 16/24 cm.

ANGLAIS PAR L'ILLUSTRATION ET LE DIALOGUE (L')
- *Classe de 6e des collèges,* P.-M. Richard, W. Hall, Paris, Hachette, © 1975, 236 p., 24 cm.
- *Classe de 5e,* Feuille volante adjointe : *« Dialogue avec l'auteur »,* 1976.

ANGLAIS SANS PROFESSEUR EN CINQUANTE LEÇONS (V), Nouvelle méthode de langues vivantes
E. Sanderson, Paris, F. Juven et Cie, 1878, 400 p. + 196 p., 15/24 cm.

ANGLAIS VIVANT (L')
P. et M. Carpentier-Fialip, Paris, Hachette
- *Classe de 6e* (éd. beige), s.d. [\™ éd. 1931], 248 p., 15/21 cm.
- *Classe de* 5e (éd. beige), © 1933, XI + 260 p., 15/21 cm.
- *Classe de 6e* (éd. bleue), © 1938, 195 p., 11/19 cm.
- *Classe de 4e* (éd. bleue), 1953 [© 1941], X + 255 p., 11/19 cm.

ANGLAIS VIVANT EN IMAGES (L'), Premier livre
P. et M. Carpentier-Fialip, Paris, Hachette, © 1952, 188 p., 17/24 cm.

ANNÉE PRÉPARATOIRE D'ANGLAIS (L'), Enseignement secondaire des garçons, Enseignement secondaire des jeunes filles et Écoles Normales, Trente leçons, Trente gravures, Conversation et poésies, Lexiques
Adrien Baret, Paris, A. Colin, 7e éd. 1903, 152 p., 10/17 cm.

ARTE DE HABLAR BIEN FRANCÉS, Ó GRAMÁTICA COMPLETA
Pedro Nicolas Chantreau, Madrid, A. de Sancha, 1781, XX +344 p.

ARCHIPEL, Unités 1 à 7, J.
Courtillon. S. Raillard, Paris, Didier, 1982, 19/27 cm
- *Livre de l'élève,* 192 p.
- *Livret de présentation,* 33 p.
-*Livre du professeur,* 96 p.

AUDIO-VISUELLES UNTERRICHTSWERK DEUTSCH
I. Burgdof, K. Montani, Z. Skreb, M. Vodovic, Paris, Didier, 20/26 cm.
- *I* : 1962, 104 p.
- *II* : 1965, 120 p.

BEHIND THE WORDS 6e
Charlirelle, Paris, O.C.D.L., © 1975, 188 p., 15/22 cm.

BERLITZ,
Société internationale des Écoles Berlitz, 13/19 cm.
- *English first Book,* s.!., 540e éd 1955, 172 p.
- *Premier livre de français,* s.l., 391' éd. 1970, 233 p.

BONJOUR LINE, méthode d'enseignement du français aux enfants étrangers de 8 à 11 ans
Sous la direction pédagogique de P. Gubérina et P. Rivenc, textes rédigés par H. Gauvenei et H. Hassau, Paris, Didier, © CRÉDIF 1963. 126 p., 18/22 cm.

BOYS AND GIRL S OWN GRAMMAR (THE)
Robert Obry, Paris. H. Paulin, 3e éd. 1907, 148 p., 11/17 cm.

BOY'S OWN BOOK (THE), TOM IN ENGLAND, Classes de 2'' année. Nouvelle série pour l'Enseignement de l'anglais dans les Écoles Primaires Supérieures, les Ecoles Commerciales et Professionnelle

M. G.-H. Camerlynck, Mme Camerlynck-Guernier, Bruxelles, A. Dewit, Paris, Didier, 1912, 192 p., 15/20 cm.

CARTES SUR TABLES

R. Richterich. B. Suter, Paris, Hachette. © 1981, 160 p., 20'26 cm.

C'EST LE PRINTEMPS, ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère

J. Montredon, G. Calbris, C. Cesco et al., Paris, CLE International, nouv. 1981, 144 p., 19/26 cm.

CHANNEL Classe de 6e

D. Gibbs-Goodey, F. Morel, M. Boisneau. Paris, A. Belin, 176 p., 20/27 cm.

- *Classe de 6e,* © 1984
- *Classe de* 5e, © 1985

CHOIX DE FABLES ET DE CONTES EN ALLEMAND, publié avec une introduction, des notices et des notes

M. Mathis, Paris, Hachette, 1893, X + 211 p., in-16.

CONSTRUCTEUR DE PHRASES (LE), ou la manière d'apprendre en deux heures la construction de 10,000 phrases anglaises

W. E. Bayles. Paris, Dramard-Baudry, 1874, 27 p., 12/18 cm.

CONVERSATIONS ALLEMANDES. Méthode Gaspey-Otto-Sauer. Nouveau guide méthodologique pour apprendre à parler allemand. 6e éd. rev. et corr. contenant des renseignements détaillés et vivants sur la géographie, les institutions, les mœurs et les coutumes de l'Allemagne contemporaine

Émile Otto. Heidelberg, J. Groos, 1917, 154 p., 12/19 cm.

COURS COMPLET DE LANGUE ALLEMANDE, Adler Mesnard, Paris, Ch. Delagrave

- *Grammaire allemande,* nouv. éd. rev. 1870, 252 p., 10/18 cm.
- *Versions et thèmes écrits et parlés appliqués aux règles de la grammaire et accompagnés d'un vocabulaire avec l'indication de l'accent tonique et de la quantité des syllabes. Première partie, Exercices préliminaires. Première division. Ouvrage autorisé par M. le Ministre de l'I P.* [Instruction publique], 12e éd. 1883 [1e éd. 1859], VIII + 64 p., 10/18 cm.

COURS D'ALLEMAND, Classe de seconde. Langue 1

J. Chassard, G. Weil, Paris, A. Colin, 6e éd. 1970 [© 1965], 256 p., 17/23 cm.

COURS D'ALLEMAND, Classe de 6e, « L'Allemagne sans passeport »

R. Dhaleine, J. Peyraube, Paris, Hachette, © 1952, 188 p., 11/19 cm.

COURS D'ALLEMAND, La première année d'allemand. Grammaire et vocabulaire, Exercices, Conversations. Thèmes d'imitation, Morceaux choisis. Révision, Lexiques, Ed. contenant des versions et des thèmes d'imitation

G. Halbwachs. F. Weber, Paris, A. Colin, 56' éd. 1942 [24e éd. 1904].

COURS D'ALLEMAND, Classe de Seconde, Seconde ou première langue, édition allégée

P. Kuhn, G. Isnard, Paris, F. Nathan, © 1968, 192 + 64 p., 16/23 cm.

COURS D'ALLEMAND, Grands commençants (Première partie). Classes de Seconde (seconde langue). Première année des Écoles Normales, des E.P.S. [Écoles Primaires Supérieures], etc.

F. Meneau, P. Chabas. Paris. Didier, 1923, 320 p., 11/18 cm.

COURS DE LANGUE ALLEMANDE, Premier livre

M. Denio, P. Roques, Paris, J. de Gigord, 2e éd. rev. et augm. 1943, VI + 297 p., 12/17 cm.

COURS DE LANGUE ALLEMANDE [méthode Robertson] J. Savoye, Paris, Lance, 1834-1835, 2 vol., in-8°.

COURS DE LANGUE ALLEMANDE, à l'usage des classes élémentaires, ouvrage conforme aux Programmes de 1880
Ch. Sigwalt, 1885, 128 p., 12/18 cm.

COURS DE LANGUE ALLEMANDE, Versions et thèmes écrits et parlés
Adler Mesnard, 1883 [1e éd. 1859], 11/18 cm.

COURS DE LANGUE ESPAGNOLE, d'après la méthode Robertson, précédé d'une étude sur le caractère de la langue espagnole et suivi d'une histoire abrégée de sa littérature
L. Mallefille, Paris, E. Derache, 4e éd. 1865, XXIV + 255 p., in-8".

COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISES, 1er *et 2e degrés (« Mauger bleu »)*
G. Mauger, Paris, Hachette, 1984 [©1953 revis. 1967], 243 p., 17/22 cm.

COURS DE LANGUE GRECQUE, d'après la méthode Roberston
Jacquet Amable, Paris, E. Derache, 1867, VII + 267 p., in-8°.

COURS DE LANGUE ITALIENNE, d'après la méthode Robertson. Première partie contenant, outre la partie pratique, toute la théorie de la prononciation et des règles de la syntaxe italienne, Ouvrage autorisé par l'Université
Vittorio Vimercati, Paris, E. Derache, 3e éd. 1860 [1846], 328 p., 13/21 cm.

COURS DE LANGUE LATINE, avec exercices préparatoires, d'après la méthode Robertson
Jacquet Amable. Paris, A. Derache, 1856, VIII + 467 p., in-8°.

COURS D ESPAGNOL, Premier volume
B. Boussagol, Paris, Masson et Cie, 3e éd. rev. 1939, 330 p., 12/19 cm.

COURS MILITAIRE DE LANGUE ALLEMANDE, à l'usage des officiers et des futurs officiers
René Roy, Paris. Ch. Delagrave, 1892.

COURS PRATIQUE, ANALYTIQUE, THÉORIQUE ET SYNTHÉTIQUE DE LANGUE ANGLAISE
T. Robertson, Paris. E. Derache, 4e éd. 1865 [1e éd. Lance. 1834 ?], XXIV + 255 p., in-8".

COURS PRATIQUE DE LANGUE ALLEMANDE, à l'usage de l'Enseignement Secondaire Spécial et des Écoles Primaires Supérieures. Programmes officiels de 1886, 3e année
G. Cottler, Pans. E. Belin, 3e éd. rev. et corr. 1887, 239 p., 10/18 cm.

COURS PRATIQUE ET THÉORIQUE DE LANGUE ITALIENNE
G. Povero, Paris, Gamier, 3e éd. 1926, 163 p., 11/17 cm.

DEUTSCHEN (DIE), Méthode audio-visuelle
J. Martin, J. Zehnacker, Paris, Didier,
- *I*, 1977, 141 p., 17/24 cm.
- *IV, Livre du professeur, Principes méthodologiques,* 1976, 32 p., 17/22 cm.
- *V,* 1974, 317 p. 17/21 cm.
- *V, Recommandations d'emploi,* 1974, 8 p., 15/21 cm.

DEUTSCHES SPRACHBUCH, Classe de 6e, Rédigé conformément aux Programmes du 31 mai 1902 et aux instructions ministérielles de décembre 1908
E. Clarac, E. Wintzweiller, Paris, 3e éd rev., s.d. [1e éd. 1909], 15/18 cm.

DEUTSCH IN WORT UND BILD (DWB) I
J. Martin, J. Zehnacker, Paris, Didier, 1979, 141 p., 17/24 cm.

DEUTSCHLAND, I. Schule und Hans, Classe de 6e, classique et moderne
L. Bodevin, P. Isler, Paris, Masson, 4L éd. 1950 [1e éd. 1943], IV + 258 p., 11/19 cm.

DE VIVE VOIX, 1e partie
M. Argaud, B. Marin, P. Neveu, Paris, Didier, ©1975, 192 p., 18/22 cm.

EMBARQUE PUERTA 1, 4' seconde langue
S. Chiabrando, B. Job, A.-M. Pissavy, Paris, F. Nathan, 1983
- Livre de l'élève, 128 p., 18/26 cm
- *Fichier pédagogique,* 64 p., 15/24 cm.

ENGLAND CALLING I, Home and School
Georges Roger, Stanley Wormald, Paris, Hatier, 11e éd. 1947 [© 1934], 239 p., 13/20 cm.

ENGLISH DIALOGUES, Classe de 6e
L. Marandet, G. Merle, A. H. Mills, Paris, Delagrave, © 1974, 208 p., 15/24 cm.

ENGLISH 900, Book One
Toronto, The Macmillan Company, 6e éd. 1969 [© 1964], 145 p., 15/21 cm.

ENGLISH READER, with conversation exercices, The British isles, the country and the people, Classes de 4e et de 3e
Charles Schweitzer, Alfred Vincent, Paris, A. Colin, 20e éd. 1932, 232 p., 14/24 cm.

ENGLISH SPOKEN, Eléments d'anglais usuel et commercial
Mme Camerlynck-Guernier, M. G.-H. Camerlynck, Paris, Didier, 1919, 168 p, 12/17 cm.

ENSEIGNEMENT DIRECT DE LA LANGUE ALLEMANDE (L')
Charles Schweitzer, avec la coll. d'Émile Simonnot, Paris, A. Colin, 14/21 cm
- *Première année, E.P.S.* [Écoles Primaires Supérieures] *et Écoles Normales Primaires,* éd. 1908 [1e éd. 1904], XIX + 114 p.
- *Première année. Livre du maître,* 1904, in-8°.
- *Troisième année. Deutschland in Wort und Bild,* 1904, in-8°.

ENSEIGNEMENT UNIVERSEL. Méthode Jacotot. Abrégé d'histoire ancienne
H. Victor Jacotot, [Paris], imp. de Ducessois, s.d., 16 p., in-8°.

ENSEIGNEMENT UNIVERSEL. Télémaque français-anglais, pour servir à l'étude de la langue anglaise d'après la méthode Jacotot
F. et H.-V. Jacotot, Paris, Vve L. Janet, s.d., 50 p., in-12.

ENSEIGNEMENT UNIVERSEL. Télémaque français-italien, pour servir à l'étude de la langue italienne
F.et H.-V, Jacotot, Paris, Mme L. Janet, s.d., 36 p., in-12.

ESPAGNOL PAR LES TEXTES (L'), Première et Deuxième année
G. Delpy, A. Vinas, Paris, Hachette, éd. 1961 [© 1927], 304 p., 12/19 cm.

ESPAGNOL PAR VOUS-MÊME (L'), Nouvelle méthode pratique (grammaire, exercices, conversation), avec prononciation figurée
Marc de la Valette, Paris, A. Perche, London, Hachette, Lausanne, Payot, s.d., VIII + 180 p., 13/20 cm.

ÉTUDE SIMPLIFIÉE DE L'ANGLAIS (Méthode phonétique). Cours élémentaire
E. le Désert, J. Thiéry, Paris, Gedalge, 1902, VII + 134 p., 12/20 cm.

EXERCICES ALLEMANDS de Troisième année
G. Halbwachs, F. Weber, Paris, A. Colin, 13e éd. 1907, 400 p., 10/17 cm.

EXERCICES ESPAGNOLS ORAUX
Louis Dubois, Toulouse, Privat, Paris, Didier, 1949 [6e éd. 1924], XII + 264 p., 11/17 cm.

EXERCICES POUR LE LABORATOIRE DE LANGUE
D. Hugonnet, Paris, CEDAMEL, 1966, 4 vol., in-8°.

EXERCICES SYSTÉMATIQUES DE PRONONCIATION FRANÇAISE
Monique Léon, Paris, Hachette-Larousse, © 1964, 2 vol., 117 & 56 p., 14/21 cm.

FIRST ENGLISH READER, Premier livre de lectures anglaises. Classe préparatoire
Alexandre Beljame, Paris, Hachette, 9e éd. 1897, 154 p., 11/17 cm.

FIRST STEPS (Les premiers pas), Nouvelle méthode pratique d'anglais, Vocabulaire, versions, thèmes, chants, exercices de prononciation, Conforme aux derniers programmes
S. Manget. L. G. Rosenzweig, Paris. Fouraut, 1890, 206 p., 10/17 cm.

FORMES STRUCTURALES DU FRANÇAIS
Monique Bloy, Paris, Hachette-Larousse, 1969, 176 p., 14/21 cm.

FRANÇAIS ET LA VIE 1 (LE) (« Mauger rouge »)
G. Mauger, M. Bruézière, Paris, Hachette, 17/24 cm.
- *Livre de l'élève*, © 1971, 250 p.
- *Guide pédagogique,* © 1972, 384 p.

FRANÇAIS PAR LA MÉTHODE DIRECTE (LE)
C. Robin, C. Bergeaud, Paris, Hachette, 1962 [©1941], 152 p., 15/21 cm.

FRANCE. Méthode directe de français avec notation phonétique
Camerlynck-Guernier, M. G.-H. Camerlynck, Paris,,'Didier, 15/20 cm.
- *Première année,* nouv. éd. 1949, 193 p.
- *Deuxième année,* 1957 [1™ éd. 1922?], 178 p.

FRANCE EN DIRECT 1 (LA)
J. et G. Capelle, Paris, Hachette, © 1969, 224 p., 17/23 cm.

FRANZÖSISCHE SPRACHE (DIE) in 30 Lektionen
L. Régnault, Paris, A. Michel, 1918, 72 p., in-16.

GIRL'S OWN BOOK, Première année d'anglais, Nouvelle série pour l'enseignement de l'anglais dans les établissements de jeunes filles
Mme Camerlynck-Guernier, M. G.-H. Camerlynck, Paris, Didier, 1925, 196 p., 15/20 cm.

GRAMMAIRE ALLEMANDE, cours complet
E. Sanderson, Paris, J. Lemer, 1867, VIII + 264, in-8°.

GRAMMAIRE ANGLAISE (LA), simplifiée et réduite à XXI leçons dont chacune contient des règles très claires et très précises et un thème assez étendu pour en faire l'application
Vergani Angelo M., Paris, chez l'auteur, an X, VIII + 196 p., in 12.

GRAMMAIRE DE LA LANGUE ANGLAISE, Ramenée aux principes les plus simples
M. L. Leclair, J. Sevrette, Paris, 5e éd. 1873, 261 p., 12/19 cm.

GRAMMAIRE ITALIENNE DE VENERONI (LA), simplifiée et réduite à vingt leçons, avec de nouveaux thèmes, de nouveaux dialogues et un nouveau recueil de traits d'histoire, suivis de quelques morceaux choisis de poésie italienne
Vergani Angelo M., Paris, an VIII, II + 200 p., in-12.

GRAMMAIRE ITALIENNE EN 25 LEÇONS [de A.M. Vergani]
C. Ferrari (éd. corr. et compl. par), Paris, Garnier, 3e éd. 1867, 248 p., 11/17 cm.

GRAMMAIRE NOUVELLE ESPAGNOLE ET FRANÇAISE par le Sieur François Sobrino. Corrigée et augmentée en cette sixième édition du petit dictionnaire François et Espagnol par le même auteur
A Brusselles, chez François Foppens, 1745, 10 + 462 p., 10/17 cm.

HALLO FREUNDE! Première partie [Classe de 6e]
Jean Zehnacker *et al.,* Paris, Didier, 1983 [© 1981], 160 p., 15/26 cm.

HAPPY FAMILIES [I], méthode d'enseignement de l'anglais aux jeunes enfants
sous la direction pédagogique de J. Guenot, O. Eyssantier et F. Dubois-Charlier, textes et exercices rédigés par C. O'Neil, D. Robinson et A. Lesage, Paris, CRÉDIF-Didier, 1969, 232 p., 18/22 cm.

HELLO!, Classe de 6e
R. Asselineau, P. Guillou, J. Maisonnave-Legendre, Paris, Hatier, © 1985, 192 p., 17/25 cm.

HOY 2, Perspectiva económica, Classes supérieures d'espagnol économique
Georges le Gac, Paris, Delagrave. © 1975, 320 p., 17/2 cm.

HUNTER STREET, Classe de 6e
John Humbley, Mary Martinez-Rosselin, Claude Vollaire, Paris, Hachette, © 1981, 158 p. 16/24 cm.

ICH ERZÄHLE, Classe de 6e
R. Michea, Paris, Didier, © 1956, 224 p., 13/18 cm.

ICH WILL DEUTSCH SPRECHEN, entraînement à la pratique de l'allemand courant
M. Bouchez, Paris, Belin, 1945, X + 397 p., 13/20 cm.

IMAGINE YOU'RE ENGLISH
Diana Gibbs, Noe! Goodey, avec la collab. d'H. Clément, Paris, A. Belin, © 1974, 16/27 cm.

IN BONN l. In Deutschland unlerwergs
A. Chaumont-Klier, R. Hermann, J. Klein et al., Paris, Didier, 1979.

INITIATION À L'ESPAGNOL
G. Delpy, Paris, Hachette, nouv. éd. augm. 1959 [© 1933, 1e éd. 1930], XXVII + 256 p., 12/19 cm.

INTERLIGNES, Du manuel à la classe
Présentation du cours et remarques pédagogiques par H. Besse et M.T. Moget, Paris, CRÉDIF-Didier, 1975, 32 p., 18/22 cm.

ITALIA, Classe de 4e seconde langue
A. Orsini, G. Petrolacci, Paris, Masson, IV + 184 p. (+ LXIV p. d' « *Éléments de grammaire italienne* »), 1965, 15/22 cm.

ITALIEN PAR LES TEXTES (L')
E. Barincore, S. Camugli, Paris, Hachette, © 1937, 472 p., 11/19 cm.

IT'S UP TO YOU!, Nouvelle édition collèges. Méthode conçue dans le cadre du Language Research and Development Office
G. Capelle, D. Girard, Janine Capelle, Paris, Hachette, © 1977 [1e éd. 1974], 124 p., 17/24 cm.

JACK, THE NAUGHTY BOY, Ouvrage rédigé conformément aux Programmes officiels du 26 juillet 1902, aux instructions ministérielles de 1908 et orné de 100 gravures, Classes de 6e et Première année des lycées de jeunes filles.
Louis Ritz, Pans, Hachette, 1910, 210 p., 13/20 cm.

J'APPRENDS L'ALLEMAND, Classes de 6e
A. Spaeth, J. Real, Grenoble, Didier et Richard, 1969 [© 1953], 241 p., 13/18 cm.

JA ZU DEUTSCH, Classe de 4e seconde langue
Ch. Eckert, J. Billet, F. Chadefaux *et al*., Paris, Nathan, © 1982, 128 p., 17/25 cm.

KOMM MIT NACH DEUTSCHLAND, Classe de 6e
R. Boetzlé, L. Daul, M. Desbordes *et al*., Paris, Nathan, 1981. 128 p., 17/25 cm.

LANGUE ALLEMANDE EN 30 LEÇONS (LA), suivie d'un manuel de conversation courante appliquée aux règles
H. Mansvic, Paris, A. Michel, s.d., 60 p., 11/17 cm.

LANGUE ESPAGNOLE (COURS DE)
par une réunion de professeurs, Paris, LIGEL, 13/21 cm.
- *1er* degré*. Corrigé des exercices,* 1936, 45 p.
- *2e* degré*,* s.d., 287 p.

LANGUE ESPAGNOLE APPRISE SANS MAITRE EN 30 LEÇONS (LA), suivie d'un manuel de conversation courante appliquée aux règles
J. de la Ruche, Paris, A. Michel, 1952, 96 p., 12/18 cm.

LEÇONS D'ESPAGNOL, à l'usage des établissements d'instruction de garçons et de jeunes filles et des personnes travaillant seules.
Th. Alaux
- Première partie, Cours élémentaire, Initiation pratique à la langue par l'étude de la conjugaison et des mots usuels. 2e éd. rev. et augm. d'un double lexique, Paris, Garnier, Bordeaux, Chaumas, 1e éd. 1887, VI + 134 p., 11/17 cm.

- *Deuxième partie, Cours moyen destiné aux personnels possédant déjà les premiers éléments de la langue, Étude des mots et syntaxe usuelle,* Paris, Garnier, 19e éd. 1906 [1e éd. 1888], VI + 342 p., 12/18 cm.

LEÇONS ÉLÉMENTAIRES DE LANGUE ESPAGNOLE, d'après la méthode Robertson
L. Malienne, Paris, A. Derache, *2e* éd. 1846, 107 p., in-16.

LEÇONS PRATIQUES DE LANGUE ALLEMANDE, Cours supérieur, I. Syntaxe et exercices
A. Pinloche, Paris, Lib.-Imp. réunies, 1893, VIII + 264 p., 12/19 cm.

LECTURES PRATIQUES D'ALLEMAND MODERNE, Premier degré. Enseignement moderne, Enseignement commercial, Enseignement pratique, Descriptions et récits. Géographie de l'Allemagne, Tableaux de la vie des affaires, Lettres manuscrites, Vocabulaire, Gravures et contes
Michel Vecker, Paris, Larousse, s.d. [1912 ?], VI + 152 p..

LEHR-UND LESEBUCH
F. Meneau, A. Wolfromm, Th. Lorber, Paris, Didier, 11/17 cm.
- Erster *Teil (für Sexta),* Étude du vocabulaire, Lecture, 6e éd. 1909 [1e éd. 1902], XXII + 234 p.
- Zweiter *Teil (für Quinta),* 9e éd., 1925.

LEND ME YOUR EARS
André Castagna, Jean Guenot, Paris, Didier, © 1971 [1e version expérimentale, 1962], 183 p., 20/27 cm.

LENGUA Y VIDA 1
P. Darmangeat, C. Puveland, J. Femandez-Santos, Paris, Hachette, © 1979, 192 p., 18/25 cm.

LET'S GO!
- *Classe de 6e,* Hélène Gauthier, GeofTrey Broughton, Leila L. Keane *et al*., Paris, A. Colin-Longman, © 1973, 190 p., 19/24 cm.
- *Classe de 3e,* Hélène Gauthier, Geoffrey Broughton, B. Briot *et al*., Paris, A. Colin, © 1976, 192 p., 17/23 cm.

MAÎTRE ITALIEN (LE), ou nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue italienne, divisée en deux parties
Veneroni, Paris, chez E. Loyson, 1678, 230 p. in-12.

MANUEL CLASSIQUE POUR L'ÉTUDE DES TROPES
P. Fontanier, Paris, Belin-Le Prieur, 1821, X + 251 p., in-12.

MÉTHODE AUDIO-VISUELLE D'ANGLAIS 1
R. Z. Filipovic, L. Webster, Paris-Bruxelles-Montréal, Didier, 1967 [1e éd. 1962], 125 p., 21/27 cm.

MÉTHODE AUDIO-VISUELLE D'ITALIEN 1
D. Cernecca, J. Jernej, Paris, Didier, © 1965, 104 p., 20/27 cm.

MÉTHODE DE LANGUE ITALIENNE, Premier livre
Henry Massoul, Giovanni Mazzoni, Paris, A. Colin, 9' éd. 1935 [1e éd. 1918], VIII + 260 p., 12/20 cm.

MÉTHODE DIRECTE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE
Charles Schweitzer, avec la coll. de M. Émile Simonnot, Paris, A. Colin, 1920, in-8°.

MÉTHODE DIRECTE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND, Première série
Charles Schweitzer, avec la coll. de M. Émile Simonnot, Paris, A. Colin, 1900, in-8°
- Classe *de 5e des lycées et collèges, livre de l'élève*
- Livre *du maître.*

MÉTHODE HAVET, L'anglais enseigné aux français, Méthode pratique, sur un plan entièrement neuf, Première partie
Alfred G. Havet, Paris, Ch. Delagrave, 1875, XVI + 450 p., in-16.

MÉTHODE INTUITIVE ILLUSTRÉE (LA) pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe, Erstes deutsches Buch, Premier livre de lecture (première et deuxième année d'allemand), 240 dessins de l'auteur
Louis Marchand, Paris, Larousse, 1e éd. 1915 [rééd. 1923, 1933], 170 p., 14/20 cm.

MÉTHODE INTUITIVE ILLUSTRÉE (LA), Le premier livre de français ou La famille Dupont
Louis Marchand, Georgette Marchand, Paris, éd. F.E.L.F. (Francophonie et Langue française), 20e éd. 1983, 353 p., 21/28 cm. [1e éd. Louis Marchand, Paris, imp. de J. Mersch, 1920-1922, 2 vol. in-8°]

MÉTHODE INTUITIVE ILLUSTRÉE (LA) pour l'enseignement des langues vivantes. Die Familie Müller, Geschichte einer deutschen Familie in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts. II. Deutsches Lerhbuch. Allemand, second livre de cours
Louis Marchand, Paris, Larousse, 1925, VII + 139 p., in-4D.

MÉTHODE ORANGE I (LA), A. Reboullet, J.-L. Malandain, J. Verdol, Paris, Hachette, 1978
- [Livre de l'élève], 126 p., 17/24 cm..
- *Carnet du professeur,* 144 p., 20/28 cm.

MÉTHODE RAISONNÉE POUR APPRENDRE LA LANGUE LATINE
C. C. Du Marsais, Paris, A.-C. Forget, an III [1e éd. 1722], II + 127 p.

MISE AU POINT 1 Méthode de français
G. Capelle. Paris, Hachette, © 1983, 80 p., 20/26 cm.

MOTS ALLEMANDS GROUPÉS D'APRÈS LE SENS (LES)
A. Bossen, Th. Beck, Paris, Hachette, 7e éd. rev. 1891, 162 p., 11/17 cm,

MOTS ANGLAIS GROUPÉS D'APRÈS LE SENS (LES)
A. Beljame, A. Bossen, Paris, Hachette, 1891, 160 p., 11/17 cm.

MOTS ESPAGNOLS GROUPÉS D'APRÈS LE SENS (LES)
J. Lanquine, B. Baro, Paris, Hachette, s.d., VI + 131 p., 11/18 cm.

MOTS LATINS GROUPÉS D'APRÈS LE SENS ET L'ÉTYMOLOGIE (LES). Leçons de mots. Cours élémentaire.
Michel Bréal, Anatole Bailly, Paris, Hachette, 1882, XI + 66 p., in-16°.

MY FRIEND TONY, Dialogues et exercices sur bandes magnétiques
André Gauthier, Paris, Didier, © 1966, 2 vol., 96 et 59 p., 27 cm.

NOUVEAU COURS ÉLÉMENTAIRE DE LANGUE ALLEMANDE, composé d'après les dernières instructions ministérielles. Deuxième degré, I, Classe de 7e, Enseignement grammatical. Leçons et devoirs, Conversations et lectures
Alexandre Pey, Paris, Ch. Delagrave, 3e éd. rev. et corr. 1885, 236 p., 10/17 cm.

NOUVELLE GRAMMAIRE ESPAGNOLE à l'usage des Français, par Sobrino, augmentée d'un cours de thèmes, d'un choix de versions et d'un traité de versification espagnole
I. Aubouin, Paris, Baudry, 34e éd. 1849, VIII + 274 + 40 + 146 p. in-12°.

NOUVELLE GRAMMAIRE ESPAGNOLE ET FRANÇAISE, corrigée et augmentée en cette seconde édition par l'auteur
Francisco Sobrino, Brusselle, F. Foppens, 1703, VI + 272 p. in-12°.

NOUVELLE MÉTHODE DE LANGUE ALLEMANDE, mise en harmonie avec les progrès de l'époque. Précédée de plusieurs modèles d'écriture allemande pour en faciliter la lecture aux élèves
H- Lühr, Bar-sur-Seine, Saillard, 1872, VII + 316 p., 11/19 cm.

NOUVELLE MÉTHODE POUR APPRENDRE À LIRE, À ÉCRIRE ET À PARLER UNE LANGUE EN SIX MOIS, appliquée à l'allemand, Deuxième partie, 20e éd., soigneusement rev. et corr., autorisée par l'Allemagne, interdite en France et en Belgique
Heinrich Godefroy Ollendorf, 20e éd. 1870 [1e éd. 1835], Altenbourg, H. A. Pierer, 502 p., 13/19 cm.

NOUVELLE MÉTHODE PRATIQUE ET FACILE POUR APPRENDRE LA LANGUE ALLEMANDE
F.Ahn, Leipzig, F. A. Brockhaus, 4e éd. rev. et augm. s.d. [éd. 1843], 12/19 cm.

NUOVO CORSO D'ITALIANO
J. Maillan, P. de Montera, Paris, Didier, Toulouse, Privat, 4e éd. 1963, 220 p., 14/20 cm.

OK! Classe de 6e
Bernard Lacoste, Jacques Marcelin, Paris, Nathan, © 1981, 192 p., 17/25 cm.

PALABRA VIVA 1 (LA), Classe de 4e 2e langue, Classes de 6e et 5e, 1ère langue
J. Villégier, C. Mollo, Paris, Hatier, 1979, 126 p., 19/23 cm

PARLONS ANGLAIS, Classe de 6e, *Livre du maître*
M. Lebettre, J. Loujaret, R. Denis, Paris, A. Colin, 1964 [© 1959], 80 p., 13/19 cm.

PASSPORT TO ENGLISH, Paris, Didier, 16/24 cm
- *(Première année d'anglais),* G. Capelle, D. Girard, 1962, 157 p. [édition expérimentée au Maroc de 1959 à 1962]
- *Conseils pour l'utilisation de Passporl to English I,* J. P. Bougère, G. Capelle, D. Girard, 1962, 172 p.
- *Junior Course I (First Year),* G. Capelle, M. Garnier, D. Girard, 1965, 125 p. [édition destinée à la classe de 6e en France].

PIAZZA DUOMO, Première année d'italien
Gilbert Brunet, René Laborderie, Jean Barrère, Paris, A. Colin, 1976, 160 p., 17/23 cm.

POR BUEN CAMINO, 1e année d'espagnol, à l'usage des classes de 4e B et 4e M des lycées et collèges, 2e et 3e années des cours complémentaires
J. Bouzet, Paris, E. Belin, 15e éd. 1956, VII + 269 p., 15/21 cm.

POR EL MUNDO HISPÁNICO I, Paso a paso, Classes de 6è et 5e, cycle d'observation, 1e langue, Classe de 4e, seconde langue
J. Villégier, P. Duviols, Paris, Hatier, 1981 [©1962], 224 p., 16/22 cm.

PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE (LA), Méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée
J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, Paris, Hatier, éd. 1971 [© 1969], 192 p., 16/23 cm.

PREMIÈRE ANNÉE D'ALLEMAND (LA), grammaire et vocabulaires, exercices, conversations et exercices de mémoire, figures parlantes
G. Halbwachs et F. Weber, Paris, A. Colin, 1888, 252 p., in-12°.

PREMIERS ÉLÉMENTS DE LANGUE ANGLAISE, grammaire, thèmes, versions. À l'usage de la classe préparatoire et de la classe de Huitième
P. Passy, Paris, Hachette, 1882, 92 p., in-16°.

*PREMIÈRE ANNÉE D'ESPAGNOL (**LA**)*
M. de Toro y Gisbert, Pans, A. Colin, 11e éd. 1942 [2' éd. 1923], III + 307 p., 12/18 cm.

PRIMEROS PINITOS, Classes de 1"' année
E. Dibié, A. Fouret, Paris, Didier, Toulouse, Privat, 9e éd. 1927 [1e éd. 1911], 244 p., 16/20 cm.

PUEBLO I, Première année d'espagnol
A. Mercier, Paris, A. Colin, 13e éd. 1977 [© 1965], 208 p., 18/22 cm.

¿QUÉ TAL CARMEN?
Louise Dabène, Paris, A. Colin [© 1968]
- *Grands commençants, Premier livre. Première année d'espagnol,* 3e éd. 1971, 224 p., 17/22 cm.
- *Guide méthodologique et pratique,* 1970, 40 p., 13/19 cm.

RÉALITÉS ALLEMANDES, Grands commençants, Premier livre
J. Chassard, G. Weil, Paris, A. Colin, © 1966, 272 p., 16/22 cm.

RÉSUMÉ DE GRAMMAIRE ALLEMANDE, ou Mécanisme raisonné de la langue
Th. George, Toulouse, l'auteur, 1881, VIII + 117 p., in-16.

SANS FRONTIÈRES 1, Méthode de français
M. et M. Verdelhan, Ph. Dominique, Paris, CLE International, © 1982, 160 p., 18/26 cm.

SOL Y SOMBRA 4e, Nouveau programme, Classes de 6e et 5e (1e langue), Classe de 4e (2e langue)
J.-P. Duviols, Paris, Bordas, [© 1979], 223 p., 18/26 cm.

SPEAK ENGLISH, Classe de 6e
E. Benhamoun, P. Dominique, Stanislas Budzindki *et al*., Paris, Nathan, éd. 1977 [© 1972], 200 p., 16/24 cm.

SUCCES WITH ENGLISH, The Penguin Course I
Geoffroy Broughton, Penguin Books, 1968, 2 vol., 303 et 317 p., in-8°.

TICKET TO RIDE, Classe de 6e
M. Dvorak, M.-P. le Moan, J.-C. Sentenac, Paris, Magnard, © 1985, 192 p. + *«Guide Book»* 64 p., 17/25 cm.

TRAS EL PIRINEO
M. Duviols, J. Villégier, Paris, Hatier, 14/21 cm
- *1, A España, 1e et 2e années d'espagnol,* 1963, 402 p.
- *2, Por España y América, Seconde, 1e et classes supérieures,* 1964, 480 p.

TREFFPUNKT DEUTSCH, Classe de 6e
J. Janitza, E. Rahmat, J. Schenck *et al*., Paris, Hatier, © 1981, 160 p., 17/25 cm.

TROZOS ESCOGIDOS
A. Fouret, Toulouse, Privat, Paris, Didier, éd. 1947 [Ire éd. 1929], 271 p., 11/17 cm.

¡TÚ TAMBIÉN! Première année d'espagnol
L. Dabène, A. Raveau, M.-N. Martin *et al*., Paris, A. Colin, © 1976, 17/23 cm.
- *Livre de l'élève,* 159 p.
- *Guide méthodologique,* 32 p.

VACANZE A ROMA, Première année d'italien
Odette & Georges Ulysse, Paris, Hachette, © 1973, 224 p., 17/23 cm.

VIDA Y DIÁLOGOS DE ESPAÑA, Primer grado. Método audio-visual realizado bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Ciencia de España, Comisaría de Extensión Cultural, Libro del profesor
A. J. Rojo-Sastre, P. Rivenc, A. Ferrer, Paris, Didier, © 1968, 244 p., 17/22 cm.

VOIX ET IMAGES DE FRANCE, CRÉDIF, Paris, Didier, 18/23 cm.
- *1e partie. Livre de l'élève,* 1971 [1e éd. expérimentale 1958], 168 p.
- *1e partie. Livre du maître,* 1971, 255 p.
- *Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître,* © 1967, 180 p.

VOIX ET IMAGES DE FRANCE II, Leçons de transition, Livre du maître
CRÉDIF, Paris, Didier, éd. expérimentale 1970, 18/22 cm [10 fascicules séparés d'environ 40 p. chacun).

VOIX ET IMAGES MÉDICALES, Livre du maître
CRÉDIF (éd.), Paris, 1972, 94 p., 21/30 cm, multigr.

WER WILL DER DANN. Soust und Jetzt, II, Classe de 3e A, A', B, Langue 1
M. Bouchez, E. Belin, Paris, 5e éd. 1941, VI + 364 p., 12/19 cm.

WIR LERNEN DEUTSCH, Classe de 6e (1e langue), Classe de 4e (seconde langue), Livre du professeur
G. Holderith, J. Trometer, H. Courtade, C. Eckert *et al*., Paris, Nathan, 1972, 143 p., 17/21 cm.

WORDS AND WAYS TO ENGLISH, Classe de 6e
C. J. Cook, M. Wambach, A. Campus, J. C. Vignaud, Paris, Didier, 1977, 248 p, 18/23 cm.

3. TEXTES OFFICIELS CITÉS

Ces textes ont été tirés des publications suivantes :

– du *Recueil des Lois et Règlements concernant l'Instruction publique de 1598 à 1828,* Première partie, Tome 1 ;

– des *Circulaires et Instructions officielles relatives à l'Instruction publique,* 1802 1900 (12 vol.) ;

– du *Bulletin* Universitaire*,* 1828-1849 (19 vol.)

– du *Journal Général de l'Instruction Publique,* 1835-1887 (30 vol.) ;

– du Bulletin *Administratif de l'Instruction publique (B.A.I.P.)* 1850-1864, tomes I à XIV ;

– du *Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique et des* Beaux-Arts *(B.A.M.I.P.),* nouvelle série 1864-1932, tomes I à CXXXI ;

– de *L'information Universitaire* de 1933 à 1944, publication non *officielle* ;

– du Bulletin *Officiel de l'Éducation (B.O.)* du 5 octobre 1944 à nos Jours ;

– des recueils d'instructions en vigueur publiés par le Centre National de la Documentation Pédagogique (C.N.D.P.).

Les éditions référenciées ci-dessous – qui sont celles que j'ai effectivement utilisées pour la rédaction de cet ouvrage – correspondent parfois non aux publications officielles mais à des compilations non officielles d'instructions en vigueur.

8 pluviôse an II (27 janvier 1794)

Décret relatif à l'établissement des instituteurs de langue française dans plusieurs départements. Recueil des Lois et Règlements concernant l'Instruction publique de 1598 à 1828, Première partie, Tome 1, pp. 24-36.

30 pluviôse an II

Additionnel à la loi du 8 pluviôse, sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française. Signé S.E. Monnel. Archives nationales, Carton F17–1257/58.

7 ventôse an III (25 février 1795)

Décret portant établissement d'écoles centrales dans toute la République. Recueil des Lois et Règlements concernant l'Instruction publique de 1528 à 1828, Première partie. Tome I, pp. 37-41.

3 brumaire an IV (25 octobre 1795)

Loi sur l'organisation de l'Instruction publique. Titre II. Écoles centrales. Recueil des Lois et Règlements concernant l'Instruction publique de 1598 à 1828, Première partie. Tome I, pp. 46-49.

26 mars 1829

Ordonnance du Roi concernant l'administration supérieure de l'Instruction publique, les facultés de droit, les facultés de médecine, les écoles secondaires de médecine, les collèges royaux et municipaux, les institutions et pensions et les écoles primaires protestantes. Signé Charles. Par le Roi : le Ministre Secrétaire d'État au Département de l'Instruction publique, H. de Vatimesnil. *Bulletin universitaire,* t. I, n° 1 à 20, Paris, Imp. Royale, févr. 1830, pp. 176-190.

15 septembre 1829

Arrêté sur l'enseignement des langues vivantes dans les collèges royaux. Signé Montbel. *Bulletin Universitaire,* t. I, n° 1 à 20, Paris, Imprimerie Royale, févr. 1830, pp. 366-367.

21 août 1838

Collèges royaux. Langues vivantes. Bulletin Universitaire, t. VII, 1838, pp. 362-363.

25 octobre 1838

Circulaire relative aux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local. Signée Salvandy. *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction Publique,* t. II, années 1831-1839, pp. 669-670.

18 septembre 1840

Instruction relative à l'enseignement des langues vivantes dans les colllèges. Signée Cousin. *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction Publique,* t. III, années 1839-1850, pp. 77-79.

24 septembre 1841

Circulaire relative à l'exécution de l'arrêté du 14 septembre 1841, concernant les conférences préparatoires de mathématiques et les leçons de langues vivantes dans les collèges royaux. Signé Villemain. *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction Publique,* Paris, t. III, années 1839-1850, pp. 142-144.

2 novembre 1841

Enseignement des langues vivantes. Bulletin Universitaire, t. X, 1841, pp. 151-153.

11 octobre 1848

Arrêté du Ministère de l'Instruction Publique et des Cultes portant des modifications au règlement général des études et à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, et instituant un ordre d'agrégation des langues vivantes. Signé De Vaulabelle. *Journal de l'Instruction Publique,* n° 82, samedi 14 octobre 1848, année 1848, p. 481.

17 septembre 1849

Arrêté du Ministère de l'agriculture et du commerce, fixant le programme des trois années de l'enseignement spécial dans les lycées et collèges. Signé V. Lanjuinais. *Journal de l'Instruction Publique,* samedi 29 septembre 1849, année 1849, pp. 431-444.

30 août 1852

Plan d'Études des lycées avec tes programmes y annexés. Edition conforme au texte officiel. Année scolaire 1852-1853. Langues vivantes. Paris, Dezobry et E. Magdeleine, sept. 1852, pp. 64-66.

7 septembre 1852

Arrêté portant règlement sur le baccalauréat ès sciences. Signé H. Fortoul. B.A.I.P., t. III, année 1852, n° 25 à 36, pp. 253-257.

19 septembre 1853

Rapport à l'Empereur sur la situation de l'Instruction publique depuis le 2 décembre 1851. Signé Fortoul. B.A.I.P., t. IV, 1853, p. 327.

15 novembre 1854

Instruction générale sur l'exécution du Plan d'Études des lycées. Enseignement des langues vivantes, [section sciences]. B.A.I.P., t. V, année 1854, pp. 377 et suiv.

1860

Plan d'études et programmes d'enseignement des lycées impériaux publiés conformément aux dernières instructions officielles. Paris, Delalain, 1860, 140 p. *Division de grammaire,* pp. 4-6 ; *Programmes d'enseignement relatifs aux langues vivantes,* pp. 38-40.

27 juillet 1860

Dispositions relatives au certificat d'aptitude pour l'enseignement des langues vivantes Signé Rouland. B.A.I.P., t. XI, année 1860, pp. 208-209.

29 septembre 1863

Instruction relative à l'enseignement des langues vivantes et aux conférences dans les lycées impériaux. Signée V. Duruy. B.A.I.P., t. XIV, année 1863, pp. 316 et suiv.

27 novembre 1864

Rapport à l'Empereur et décret rétablissant un ordre spécial d'agrégation pour l'enseignement des langues vivantes dans les lycées. Signé V. Duruy. B.A.M.I.P., t. II, 1864, pp. 586-589.

10 octobre 1871

Circulaire relative à l'extension de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et au projet de rendre leur connaissance obligatoire dans les examens du baccalauréat ès Lettres. Signé Jules Simon. *Circulaires et Instructions officielles relatives à l'Instruction publique,* t. VII, pp. 129-130.

30 novembre 1871

Inspection Académique. Sont nommés Inspecteurs d'Académie et chargés, en cette qualité, de l'inspection générale des langues vivantes.... B.A.M.I.P., t. XIV, 1871, p. 476.

27 mai 1872

Circulaire relative à une meilleure répartition des matières de l'Enseignement secondaire et au développement de l'enseignement des langues vivantes. Signé Jules Simon. *Circulaires et Instructions officielles relatives à l'Instruction publique,* t. VII, pp. 196-198.

27 septembre 1872

Circulaire aux proviseurs des lycées de l'État. Signée Jules Simon. B.A.M.I.P., t. XV, p. 569.

4 novembre 1873

Inspection générale. Sont nommés inspecteurs généraux de l'enseignement des langues vivantes.... B.A.M.I.P., t. XVI, 1873, p. 849.

25 juillet 1874

Programmes d'enseignement. Langues vivantes, pp. 19-28 *in* : *Nouveau Plan d'Études des Lycées. Programmes de l'Enseignement secondaire classique prescrits par arrêté du 25 juillet 1874. Année scolaire 1874-1875.* Paris, J. Delalain et Fils, juil. 1874, 84 p.

14 octobre 1875

Circulaire au sujet de l'enseignement des langues vivantes. Signée H. Vallon. B.A.M.I.P., t. XVIII, 1875, p. 659.

5 novembre 1877

Arrêté relatif aux bourses de l'État dans les facultés. Signé J. Brunet. B.A.M.I.P., t. XX, 1877, pp. 908-911.

1er octobre 1878

Faculté des Sciences et des Lettres. Bourses de licence. B.A.M.I.P., t. XXI, 1878, p. 664.

20 novembre 1878

Circulaire recommandant de développer les explications et les lectures dans l'enseignement des lycées et collèges. Signé A. Bardoux. *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction Publique,* t. VIII, pp. 106-107.

2 août 1880

– Enseignement secondaire classique. Plan d'Études et Programmes. Langues vivantes (allemand ou anglais). Signé J. Ferry. B.A.M.I.P. n° 456, pp. 910-973.
– Principes des nouvelles méthodes. Signé A. Rambaud, id. pp. 974-978.

27 décembre 1881

Faculté des Lettres. Licence. Langues vivantes. Signé J. Grévy. B.A.M.I.P., t. XXIV, 1881, pp. 2017-2018.

28 juillet 1885

Décret relatif à la licence ès lettres avec la mention langues vivantes. Signé R. Goblet. B.A.M.I.P, t. XXXVIII, 1885, pp. 190-191.

10 août 1886

Programme de l'Enseignement secondaire spécial dans les lycées et collèges. Langues vivantes. Signé R. Goblet. B.A.M.I.P. n° 717 du 11 septembre 1886, pp. 396-406.

29 septembre 1886

Circulaire relative aux nouveaux Programmes de l'Enseignement secondaire Spécial. Langues vivantes. B.A.M.I.P. n° 721 du 9 octobre 1886, pp. 605-606.

15 juillet 1890

Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges. Signée Léon Bourgeois. III. Les Programmes et l'enseignement. – Enseignement du français. B.A.M.I.P., t. XLVIII, 1890, pp. 420-424.

13 septembre 1890

Enseignement secondaire. Instructions et règlements. Instruction sur l'enseignement des langues vivantes. Signée L. Bourgeois. B.A.M.I.P., 1890, supplément au n° 922, pp. 463-474.

15 novembre 1901

Circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes. Signée G. Leygues. B.A.M.I.P., t. LXX, pp. 895-897.

31 mai 1902

Arrêté concernant les Programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons. Programmes de l'enseignement des langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, italien, russe). Signé Georges Leygues. B.A.M.I.P. n° 1522, 7 juin 1902, pp. 779-789.

18 juin 1904

Arrêté modifiant le statut du 29 juillet 1885 sur l'agrégation. Signé G. Doumergue. B.A.M.I.P., t. LXXV, 1907, pp. 807-808.

29 avril 1907

Circulaire relative au régime de la classe d'une heure dans les lycées et collèges de garçons. Signée A. Briand. B.A.M.I.P. n° 1773, t. LXXXI, pp. 651-653.

8 juillet 1907

Décret relatif à la licence ès lettres. Signé A. Briand. B.A.M.I.P., t. LXXXII, 1907. pp. 43-49.

Décembre 1908

Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire. Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes, Paris, Ch. Delagrave, 1911, pp. 46-63. [Instruction non publiée au B.A.M.I.P.]

3 mai 1923

Décret relatif à la réforme du pian d'études de l'enseignement secondaire, signé L. Bérard. B.A.M.I.P., t. CXIII, n° 2512 du 15 mai 1923, pp. 544-554.

3 décembre 1923

Arrêté : horaires et programmes de l'enseignement secondaire de garçons. Décret du 3 mai 1923. Signé L. Bérard. Paris, lib. Vuibert, 1923, pp. 19-104.

14 août 1925

Circulaire relative aux idiomes locaux. Signée De Monzie. B.A.M.I.P. n° 2567, 1er sept. 1925, pp. 207-211.

2 septembre 1925

Instructions relatives à l'application des Programmes de l'Enseignement secondaire dans les lycées et collèges. Arrêtés du 3 déc. 1923 et du 8 juin 1925. Instructions relatives à l'application des Programmes de 1923-1925. Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes. Paris, Vuibert, 2e éd., pp. 127-150.

7 août 1927

Décret relatif à l'organisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. Signé H. Herriot. B.A.M.I.P. n° 2598, 1er oct. 1927, t. CXXI, pp. 344-354.

28 novembre 1928

Circulaire à Messieurs les Recteurs d'Académie relative à l'interprétation du décret du 7 août 1927 sur le nouveau régime du baccalauréat de l'enseignement secondaire. B.A.M.I.P. n° 2628, 1er janvier 1929, t. CXXV, pp. 6-7.

30 avril 1931

Instructions relatives aux modifications des horaires et des programmes de l'enseignement secondaire. [Arrêtés des 23 septembre 1930 et 30 avril 1931]. B.A.M.I.P. n° 2686, 1er juin 1931, pp. 595-594.

30 septembre 1938

Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré. Paris, Vuibert, 2e éd., pp. 124-145.

28 décembre 1941

Décret n° 4649. Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges. L'Information Universitaire, XXIe année, n° 1061, samedi 17 janvier 1942, p. 3.

1" avril 1950

Décret n° 50386. Objet : Institution d'un professorat du second degré. B.O. n° 15, lundi 10 avril, pp. 1225-1226.

1" décembre 1950

Instruction concernant les langues vivantes. Ministère de l'Éducation, Langues vivantes, Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 28-34.

20 juillet 1960

Programme des classes du cycle d'observation. Annexe à l'arrêté relatif aux programmes des classes du cycle d'observation. Langue vivante. B.O.E.N. Lois et Règlements, t. III, 1960, p. 2299.

18 octobre 1960

L'enseignement des langues vivantes dans le cycle d'observation. Discernement des aptitudes. Ministère de l'Éducation, *Langues vivantes,* Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 43-45.

25 février 1963

Directives pédagogiques relatives à l'enseignement grammatical de l'allemand dans le premier cycle et à l'enchaînement du programme, complétant les instructions générales du 1er décembre 1950 sur l'enseignement des langues vivantes. Ministère de l'Éducation, *Langues vivantes,* Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 107-112.

30 juillet 1964

Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes en classe de Seconde à partir de la rentrée scolaire 1965-1966. Note n° 65-296. Ministère de l'Éducation, *Langues vivantes,* Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 34-36.

19 mai 1965

Programme grammatical relatif à l'enseignement de l'anglais. Ministère de l'Éducation, *Langues vivantes,* Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 57-75.

26 juillet 1966

Programmes de langues vivantes dans les classes de second cycle des lycées et écoles normales. Ministère de l'Éducation, *Langues vivantes,* Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 36-38.

28 août 1969

*Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes. C*irculaire n° IV 69-363. Ministère de l'Éducation, *Langues vivantes,* Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 38-42.

28 août 1969

Les travaux dirigés en Sixième I et II cinquième I et II. Circulaire n" IV 69-365. Ministère de l'Éducation Langues vivantes, Paris, C.N.D.P., 1978.

I. Les travaux dirigés d'allemand (pp. 46-48)

II. *Les* travaux dirigés d'anglais (pp. 49-51).

25 septembre 1972

Programme lexical pour l'enseignement de l'anglais en classes de Sixième et Cinquième. Circulaire n° 72-342. Ministère de l'Éducation, *Langues vivantes,* Paris. C.N.D.P., 1978, pp. 75-106.

29 avril 1977

Programme lexical pour l'enseignement en classes de Sixième et Cinquième. Ministère de l'Éducation, *Classes des collèges, 6e, 5e, 4', 3e,* Paris, C.N.D.P., 1979.

– Anglais : *Circulaire* n° 77-160, pp. 29-59.
– Espagnol : Circulaire n° 77-161, pp. 21-38.
– Allemand : Circulaire n° 77-159, pp. 33-41.

22 juin 1977

Programme lexical pour l'enseignement de l'italien en classes de Sixième et Cinquième. Circulaire n° 77-218. Ministère de l'Éducation, *Italien classes des collèges. 6e, 5e, 4e, 3e.* Paris, C.N.D.P., 1979, pp. 21-45.

16 novembre 1978

Programme lexical pour l'enseignement en classes de Quatrième et Troisième. Ministère de l'Éducation, *Classes des collèges, 6è, 5è, 4è, 3è,* Paris, C.N.D.P., 1979.

– *Anglais : Circulaire* n° 78-394, pp. 61-102.
– *Espagnol : Circulaire* n° 79-396, pp. 39-54.
– *Allemand : Circulaire* n° 78-393, pp. 45-66.
– *Italien : Circulaire* n° 78-398, pp. 47-86.